



AALBORG UNIVERSITET

Speciale, 10. Semester, Maj 2023

Læring og forandringsprocesser

Sammen om personlig udvikling

Et casestudie som undersøger hvordan et fællesskab kan faciliteres således at det fremmer personlig udvikling.

Forfattere: Jannik Unger og Benjamin Julius Rømer Christiansen

Vejleder: Karen Egedal Andreasen

SAMLET ANTAL ANSLAG: 183.746

ARTIKEL UDGØR: 11.649

ANTAL BILAG: 7

Studienumre:

Jannik Unger: 20173524

Benjamin Julius Rømer Christiansen: 20175397

Abstract

Ambition:

The mental health in Denmark has been decreasing since 2010 for both men and women. In addition, it appears from the report, Den Nationale Sundhedsprofil 2021, that there is a strong correlation between people's social relations and their mental and physical health. In this master's thesis we have chosen to focus on preventive or mentally strengthening development under the term "personal development". By extension, the ambition of this master's thesis was to investigate and understand how it is possible to create personal development through communities, and therefore elaborate upon the characteristics of the facilitation of a community. The research question of this master's thesis is: How can a community be facilitated so that it promotes personal development?

Method:

The interpretive scientific paradigm constitutes this case study. The study used semi-structured interviews and ethnographic fieldwork in collecting empirical knowledge to answer the research question. The project *Sammen mod ensomhed* constituted the case, where nine participants were followed through 14 sessions over nine months. Three participants and the two project facilitators were interviewed regarding their experience from *Sammen mod ensomhed*. The case study was conducted from a pragmatic scientific theoretical point of view meaning the method was inductive founded. A thematic analysis was used in working with the empirical material, and the analysis was made based on theoretical terms of Transformative Learning described by Jack Mezirow.

Results:

A total of four themes were developed to explain and understand the characteristics of how a community can be facilitated so that it promotes personal development. The themes deal with; 1) recognizable structure as a foundation for learning, 2) safe space for social and personal development, 3) the meaning of equality and to

contribute to the community, and 3) tools for future use. The results from the analysis points out that the participants had experienced transformative learning rooted in their social participation. Furthermore, the framework and the structure of *Sammen mod ensomhed* makes the participants feel safe.

The findings of this master's thesis correlates and supports findings from the existing research within the field of mental health and transformative learning. However, the finding pointing out the importance of a structure with safety, authenticity, and equality in personal development in communities has not been highlighted before.

Conclusion:

This master's thesis concludes that the participants have undergone a transformative learning experience stimulated by the participation in the community facilitated on the project *Sammen mod ensomhed*. Central factors for this experience are the authentic relations, the safe environment and the recognizable structure. The project can be understood as transformative education with differentiated intensity in the activities. The participants' outcome from the project and their transformative learning was better mental health.

Forord

Dette speciale er udarbejdet på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet af Jannik Unger og Benjamin Julius Rømer Christiansen. Specialet undersøger hvordan det er muligt at facilitere fællesskaber som fremmer personlig udvikling, og tager udgangspunkt i kursusforløbet *Sammen mod ensomhed*, der er specialets case.

Vi vil i denne forbindelse gerne takke Konsulenthuset Helhjertet samt golfklubben hvori kurset finder sted for at lade os følge og deltage i kursusforløbet. Herudover ønsker vi at takke alle kursets deltagere, som gennem hele forløbet har indvilliget i at bidrage til vores empirigenerering i forbindelse med specialet.

Afslutningsvis skal lyde en tak til vejleder Karen Egedal Andreasen for kompetent vejledning under specialets udarbejdelse.

Indhold

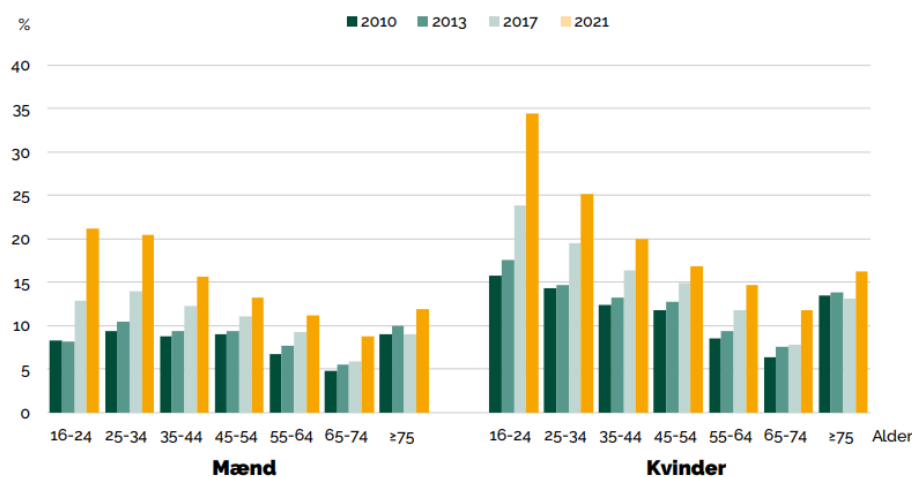
Indledning	1
Hvorfor er det relevant at beskæftige sig med personlig udvikling?	1
Problemformulering	3
Kontekstbeskrivelse.....	3
State of the art	6
Opsummering og relevans for specialet.....	11
Et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted.....	12
Transformativ læring	15
Meningsdannelse og meningsstrukturer	15
Refleksionsprocesser	17
Kritisk refleksion	18
Undersøgellesdesign	19
Generering af empiri.....	20
Kvalitative forskningsinterviews.....	21
Udvælgelse af informanter	22
Etnografisk feltarbejde	23
Etik	24
Transskriptionsmetode	25
Tematisk analyse som analysestrategi	26
Hermeneutisk meningsfortolkning.....	27
Analyse	28
Udforskning af empiri.....	29
Genkendelig struktur som fundament for læring	30
Opsummering på "Genkendelig struktur som fundament for læring"	34
Trygt rum til social og personlig udvikling	34
En trygheds- og modighedskultur.....	34
Et godt tandhjul.....	36
Autentiske relationer	37
Opsummering af "Trygt rum til social og personlig udvikling"	40
Betydning af ligeværd og bidrag i fællesskabet.....	41
Fortrolighed og forbundethed.....	41
Ærlighed - at lægge kortene på bordet.....	42
Betydning af ligeværd	43
Bidrag til fællesskabet.....	44

Opsummering af "Betydning af ligeværd og bidrag i fællesskabet"	47
Værktøjer til fremtidig brug	47
Fælles om fysisk aktivitet	47
En pædagogisk bagdør.....	48
At tage initiativ	50
Værktøjer til følelshåndtering.....	51
Aktiviteter uden for kursets rammer.....	53
Opsummering på "Værktøjer til fremtidig brug"	55
Analytiske nøglepointer	55
Diskussion	57
Resultatdiskussion.....	57
Specialets bidrag til forskningsfeltet	60
Teoridiskussion	61
Didaktiske værktøjer	61
Fokusområder for mental sundhed	66
Praksisfællesskaber: Et socialt perspektiv på læring.....	67
Rammernes betydning for læring	69
Metodediskussion.....	71
Analytisk generaliserbarhed	73
Konklusion	74
Artikel.....	77
Tilgang til undersøgelsen.....	78
Deltagernes personlige udvikling	79
Fællesskabets kendetegn.....	80
Konklusion.....	82
Litteratur.....	83

Indledning

Hvorfor er det relevant at beskæftige sig med personlig udvikling?

I Danmark fremgår det af rapporten Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil 2021, at danskernes mentale helbred er blevet dårligere for både mænd og kvinder i alle aldersgrupper fra 16 år og op siden 2010 (Rosendahl et al., 2022, s. 32), som afbilledet på Figur 1. Af rapporten fremgår det ligeledes, at der er en stærk sammenhæng mellem menneskers sociale relationer og deres fysiske og psykiske helbred, hvortil personer med stærke sociale relationer oftest har et generelt bedre helbred, modsat personer med svage sociale relationer (Rosendahl et al., 2022, s. 44). Sociale relationer beskrives ud fra en strukturel og funktionel dimension, hvilket henviser til henholdsvis kvantiteten og kvaliteten af et individs sociale relationer (Johannesen, L., Holstein, 2021). Dertil kan svage eller manglende sociale relationer medføre eller øge følelsen af ensomhed (Rosendahl et al., 2022, s. 44). Ensomhed er en subjektiv følelse, som opstår, når individet oplever en diskrepans mellem det ønskede sociale samvær og det faktisk oplevede (Cacioppo et al., 2015, Masi et al., 2010, Lasgaard, Friis, 2015). I Danmark oplever 9,1 % af den voksne befolkning at være mere alene end de ønsker (Rosendahl et al., 2022, s. 44).



Figur 1: Andel i procent, der har en lav score på den mentale helbredsskala, blandt mænd og kvinder i forskellige aldersgrupper (Rosendahl et al., 2022, s. 32)

Både WHO og Sundhedsstyrelsen definerer mental sundhed som: "*En tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker.*" (Sundhedsstyrelsen, 2022, WHO, 2022).

På baggrund af henholdsvis resultaterne fra Den Nationale Sundhedsprofil samt definitionen af mental sundhed, ønsker vi en større og dybere indsigt i, hvordan det er muligt at arbejde med det mentale helbred. Derfor ønsker vi at forstå, hvilke betingelser der skal til for at individer kan udvikle sig i en retning, som gør dem i stand til at udvikle en god mental sundhed.

På baggrund af ovenstående figurs entydige sprog, som illustrerer en negativ udvikling i danskernes mentale helbred, er vi både interesserede i, hvad der kan give et bedre mentalt helbred, for dem som ikke har det, og hvordan det er muligt for voksne individer at udvikle kompetencer der kan forebygge dårligt mentalt helbred.

Vi har valgt at fokusere på denne individuelle forebyggende eller mentalt styrkende udvikling under begrebet "personlig udvikling". Ifølge Illeris drejer transformativ læring sig "*... om overvejende kognitiv personlig udvikling gennem ændringer af individets 'meningsperspektiver' og 'referencerammer'*" (Illeris, 2012, s. 156). Vi forstår i den forbindelse personlig udvikling, som noget der indebærer en transformativ læreproces. Transformativ læring defineres af Jack Mezirow som:

"... den proces, hvorved vi omdanner problematiske referencerammer (indstillinger, mentale vaner, meningsperspektiver), antagelser og forventninger, så de bliver mere omfattende, indsigtsfulde, fordomsfri, reflekterende og følelsesmæssigt åbne for forandringer. Sådanne referenceramme er bedre, fordi de indebærer en større mulighed for at udvikle overbevisninger og opfattelser, der er mere rigtige og egnede til at styre vores handlinger." (Mezirow i Illeris, 2019, s. 137-138).

Hvordan en sådan personlig udvikling er mulig at facilitere; tilrettelægge og gennemføre, ønsker vi at undersøge med kurset *Sammen mod ensomhed* som case. Dette kursus har ni deltagere, er fondsfinansieret og afholdes af Konsulenthuset Helhjertet. Fællesnævneren for kursisterne er dårligt mentalt helbred, hvilket i høj grad kommer til udtryk som ensomhed.

Vi ønsker med dette speciale at stille skarpt på, hvordan det er muligt at skabe personlig udvikling gennem fællesskaber, og vil derfor undersøge, hvad der er kendetegnende for faciliteringen af et fællesskab med henblik på at skabe personlig udvikling. Med udgangspunkt i ovenstående vil vi bruge *Sammen mod ensomhed* som case til at undersøge nedenstående problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan et fællesskab faciliteres således at det fremmer personlig udvikling?

Kontekstbeskrivelse

I dette speciale ønsker vi at udforske, hvordan personlig udvikling kan fremmes i aktive fællesskaber. Til at undersøge dette, har vi ønsket at finde en kontekst, hvor der ikke blot forefindes et behov for udvikling, men i høj grad også et ønske herom. Derfor udgør kurset *Sammen mod ensomhed*, og dets deltagere, konteksten, hvori vi ønsker at udforske hvilke parametre der kan danne grundlag for en personlig udvikling.

Sammen mod ensomhed er et tværfagligt fondsfinansieret projekt, som er udtænkt af en dansk golfklub i samarbejde med Konsulenthuset Helhjertet, som består af to konsulenter, hvoraf den ene har baggrund som psykolog og den anden i bevægelse og læring. Konsulenthuset forsøger at forene psykologi, læring, mindfulness, bevægelse og neuropsykologi til skræddersyede kurser og udviklingsforløb til enkeltpersoner, par og organisationer (Helhjertet, 2022). Projektet understøttes desuden af Mariagerfjord Kommune samt DGI. Projektperioden løber i 11 måneder, fra august 2022 til juni 2023. Kursets formål er, foruden at give mulighed for at skabe nye relationer og udvikle venskaber, at give deltagerne redskaber til at skabe en personlig udvikling blandt andet ved hjælp af fysisk aktivitet og mindfulness (Hansen, 2022).

Konsulenthuset Helhjertet er inspireret af David Rock og Daniel Siegels tanker om mental sundhed, og kurset er derfor bygget op omkring temaer fra "the Healty Mind Platter" (Rock et al., 2012). The Healthy Mind Platter indeholder syv temaer, som ifølge Rock et al. alle skal prioriteres, for et godt mentalt helbred. Disse

har Konsulenthuset Helhjertet frit oversat, og lavet nedenstående figur 2. på baggrund af.



Figur 2: The healthy mind platter oversat og redigeret af Helhjertet

Ikke alle temaer bliver behandlet hver gang, og det betyder i praksis, at indholdet fra kursusgang til kursusgang ændres, men formatet bibeholdes. Det vil sige, at deltagerne til alle kursusgange har lavet morgengymnastik, mindfulness, golf, lege, fået et teoretisk oplæg, guidet refleksion samt diskussioner i makkerpar og plenum. Nedenstående tabel 1 eksemplificerer, hvordan en kursusgang kunne se ud. Deltagerne på kurset kommer fra forskellige økonomiske- og socialklasser, og spænder fra 20-70 år. Der findes derfor ikke nogen generel type deltager, dog har alle det tilfælles, at de oplever en diskrepans i deres ønskede sociale samvær og det faktiske. Deres oplevede ensomhed kommer som resultat af blandt andet hjerneskader, PTSD, social angst, depression etcetera.

Tid	Aktivitet	Formål / læring
9.00 - 9.40	<p>Godmorgen og morgenaktivitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tjek ind - Yoga / Morgengymnastik 	<p>Skabe kontakt og tryghed</p> <p>Skabe indblik i, hvad der fylder i hverdagen</p> <p>Fysisk aktivitet</p> <p>God energi</p>
9.40 - 10.30	<p>Oplæg med indlagte øvelser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det brede sundhedsbegreb - Kroppen i centrum for læring - Mindfulness - Den mentale kostpyramide <ul style="list-style-type: none"> - det hele liv 	<p>Inspiration til at komme tættere på sig selv og andre</p>
10.30 - 11.15	<p>Gruppearbejde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samtaler - Byg sammen 	<p>At deltagerne kommer tættere på sig selv og andre gennem samtaler og opgaver</p>
11.15 - 11.30	Afrunding og kort afslapningsøvelse	<p>At få deltagerne til at føle sig afslappede og tilpas på en erkendende måde.</p>
11.30 - 12.15	Fælles frokost	
12.15 - 14.00	Golftræning	<p>Øge kompetencer inden for golf</p> <p>At være fælles om en aktivitet</p> <p>Fysisk aktivitet</p>

Tabel 1: Eksempel på dagsprogram for kursusdag i Sammen mod ensomhed

Konteksten var på forhånd velkendt for den ene af os, da han havde været i praktik hos Konsulenthuset Helhjertet, og i den forbindelse været med til at afholde og udvikle flere af kursusgangene i efteråret 2022. I forlængelse af heraf, skulle der udarbejdes et semesterprojekt, hvori der var flere tegn på, at deltagerne i fællesskab ønskede at gennemgå en personlig udvikling, hvorfor vi mener denne kontekst udgør en god ramme til udforskning af netop personlig udvikling i fællesskab.

State of the art

Vi har lavet vores litteratursøgning som et state of the art review, da vi ønsker at belyse og adressere aktuel forskning inden for specialets område. Dette, da vi ønsker at identificere hvad der allerede er undersøgt i henhold til fællesskabers indflydelse på personlig udvikling, samt hvilke perspektiver i forskningen der mangler at blive belyst. Vores ønske med dette State-of-the-art review er derfor, at kortlægge aktuel relevant forskning for at aktualisere og skabe relevans for vores indgangsvinkel til forskningen i dette speciale. Ifølge Grant og Booth (2009) har state of the art reviews styrker i, at læseren hurtigt kan få overblik og indsigt i hovedkarakteristika inden for emnets felt, uden at skulle læse adskillige artikler. Vi anser derfor denne litteratursøgningmetode som kvalificeret til at danne grundlag for vores forskningsvinkel i dette speciale.

Vi har anvendt Scopus, Primo samt bibliotek.dk som vores primære databaser til vores søgestreng. Derudover har vi anvendt Google samt Google Scholar som sekundære databaser. Vores databaser er udvalgt for at skabe en stor akademisk platform, med adgang til peer reviewed akademisk arbejde. Vi har i vores søgestrategi anvendt os af bloksøgning, som ifølge Buus et al. (2008) bliver anset som den bedste databasesøgestrategi. Som beskrevet af Buus et al. (2008), identificerede vi vigtige emnefacetter, ud fra vores problemstilling, hvorefter vi opdelte disse i forskellige blokke. Ydermere har vi i vores litteratursøgning anvendt *snowballing* som beskrevet af Wohlin (2014), hvor vi har anvendt litteraturlisterne, i de studier vi fandt relevante i vores systematiske litteratursøgning, til at identificere yderligere studier til at belyse aktuel forskning inden for specialet område.

Da vi i dette speciale tog udgangspunkt i den mentale sundhedsproblematik, henviser den første facet hertil. Ydermere har vi også inddraget søgetermet *trivsel*, da vi anser *trivsel* og *mental sundhed* som to tæt forbundne termer. I anden facet har

vi inddraget fællesskab, da problemstillingen i specialet tager udgangspunkt i fællesskaber. Da det er den personlige udvikling der er omdrejningspunktet for vores undersøgelse, henviser tredje facet hertil. Litteratursøgningen blev udført på både dansk og engelsk, hvorfor søgetermer blev oversat. Da vi ønskede at udføre litteratursøgningen med et snævert fokus, for at identificere forskning tæt knyttet til specialets problemstilling, tilføjede vi vores teoretiske referenceramme i den engelske søgning hvorfor transformativ i denne søgning udgjorde den fjerde facet.

AND				
	Facet 1	Facet 2	Facet 3	Facet 4
OR	Dansk Trivsel* "Mental sundhed" Velvær*	Dansk Fællesskab* Gruppe* Relation*	Dansk "Personlig udvikling" Læring	Dansk
	Engelsk "Mental health" "Well-being*" "Wellbeing*" "Well being"	Engelsk Communit* Fellowship* Group* Communion*	Engelsk "Personal development" "Personal developments" Learning	Engelsk "Transformative learning"

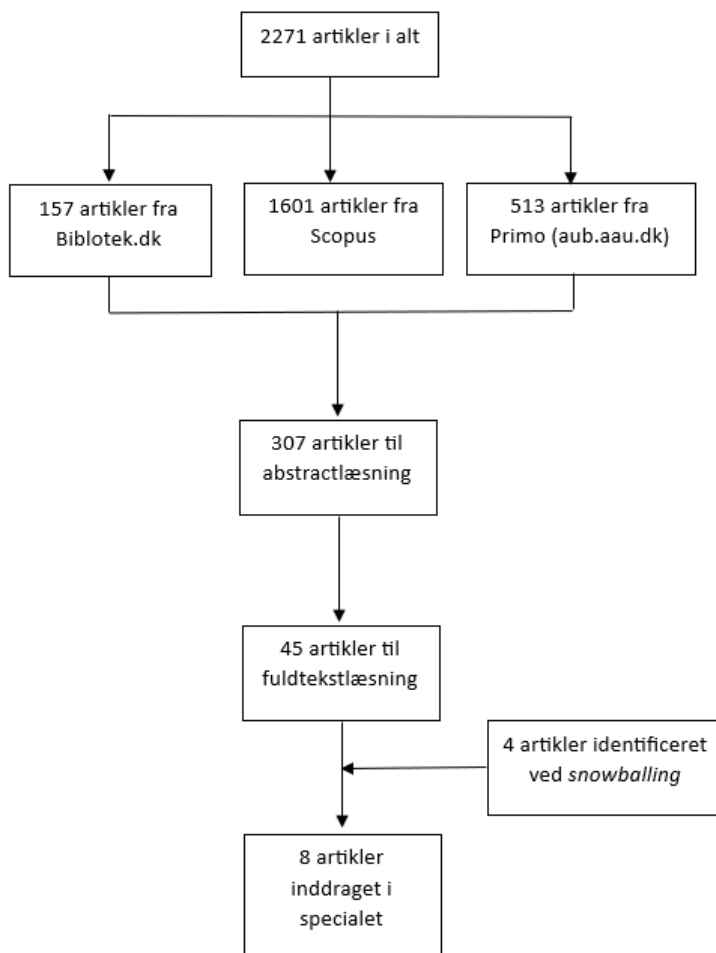
Tabel 2: Emnefacetter

For at sikre, at vores State-of-the-art review omfattede relevant litteratur inden for specialets problemfelt, læste vi titel, keywords og abstract for at vurdere, hvorvidt studiet havde relevans i relation til dette speciale. Derudover valgte vi at opstille en række inklusions- og eksklusionskriterier.

1. Alle inkluderede studier skulle omhandle personer over 18 år, da vi i dette speciale har fokus på voksne og anvender transformativ læring, som er en voksenlæringsteori.

2. Vi valgte at ekskludere alle studier, som lå uden for den vestlige verden, da konteksten og kulturen i disse studier lå for langt fra den kontekst, vi undersøger i vores case.
3. Alle studier skulle være peer-reviewed for at indgå som relevant materiale i State-of-the-art reviewet.

Vores litteratursøgning blev foretaget i alle de udvalgte databaser, torsdag d. 23/03/2023, og gav i alt 2271 resultater. Vi læste alle titlerne, og valgte dernæst 307 artikler ud til gennemlæsning af abstract. Af de 307 artikler levede 45 artikler op til vores krav i forhold til relevans samt inklusions- og eksklusionskriterierne, hvorfor vi lavede en fuldtekstlæsning af disse. I denne proces fandt vi yderligere fire artikler, som resultat af *snowballing*, som vi ligeledes læste fuldtekst på. På baggrund af vores gennemlæsning valgte vi at inddrage otte artikler i dette state of the art review. Udvælgelsesprocessen er illustreret i nedenstående figur 3.



Figur 3: Udvælgelsesproces for artikler i state of the art, efter gennemført søgning.

Vi endte efter denne litteratursøgning ud med to kategorier af artikler, hvor den ene knyttede sig til transformativ læring og den anden til mental sundhed.

Inkluderet forskning

Vi har inkluderet fire studier i kategorien der omhandler transformativ læring (Christie et al., 2015, Torosyan, 2008, Lewis, 2014, Ball, 1999). I studiet af Christie et al. (2015) bliver Mezirows transformativ læringsteori både kritiseret og valideret. Artiklen undersøger om desorienteringsdilemmaer kan udløses af fysisk aktivitet, samt hvilken effekt det har for en transformativ læringsoplevelse. Studiet baserer sig på tre casestudier, der metodisk er udarbejdet ved brug af spørgeskemaer, individuelle interviews og fokusgruppeinterviews. Kritikken af Mezirows teori er koncentreret omkring manglen på sociale konstruktioners betydning for voksenlæring, som er relevant da det i artiklen konkluderes, at det er muligt gennem gruppeaktiviteter at skabe et desorienteringsdilemma for deltagerne på et individuelt niveau. Dette skaber kritisk refleksion, som kan resultere i transformativ læring for den enkelte, der dermed vil få en ny forståelse, holdning eller værdisæt på et specifikt område.

I en artikel af Torosyan (2008) bliver det beskrevet hvordan det at indgå i et forløb i en træningsgruppe, hvor deltagerne på skift er trænere/ledere for gruppen, på forskellig vis udvikler den enkelte. Erfaringen fra forløbet var, at udviklingen for den enkelte skete mere af samværet generelt, end af den faciliterede aktivitet. Herudover nævnes det, at læringen i høj grad fokuserede på, hvordan andre så en og hvordan man så sig selv. En stor styrke i læringsprocessen var at notere sine oplevelser undervejs i træningsforløbet, for efterfølgende at kunne genbesøge disse med jævne mellemrum.

Lewis (2014) undersøger, hvordan læringsfællesskaber for voksne i UK kan udvikle færdigheder i de indbyrdes relaterede områder af mental sundhed og uddannelse. Studiet anvendte fokusgruppeinterviews som metode, og fandt derigennem tre hovedmetoder som gav en indbyrdes forbundet mental sundhed og uddannelsesevne: 1) At give anerkendelse, 2) Generere ressourcer i form af (menneskelig) kapital og 3) At øge individets frihed. Studiet konkluderer, at voksne læringsfællesskaber giver mulighed for social deltagelse, fremmer sociale evner og muliggør en bred udvikling af sociale kapitalformer.

Det sidste studie vi har inkluderet i den transformative læringskategori er af Ball (1999), som baserer sig på 14 individuelle interviews med mænd og kvinder, som alle har gennemgået en transformativ læringsoplevelse, der knytter sig til en holdning om at beskytte klimaet. Fælles for de 14 deltagere er, at de både har svært ved at sætte ord på den forandring, som er sket, og på deres tidligere antagelser om verden. De interviewede beskriver, at forandringen skete gennem handlinger og kommer med eksempler på, at deres tilgang til at kæmpe for klimaet opstod gennem meget forskellige, men alle sammen specifikke, handlinger og dertilhørende erfaringer.

I kategorien mental sundhed, har vi inkluderet fire artikler (Katznelson et al., 2021, Santini et al., 2022, Donovan et al., 2021, Stelter, 2015). Undersøgelsen af Katznelson et al. (2021) forsøger at forstå og nuancere psykisk mistrivsel blandt unge. Undersøgelsen baserer sig på spørgeskemabesvarelser, telefoninterviews og onlineinterviews fra danske unge mellem 16 og 25 år. Det konkluderes, at unge i det danske samfund oplever, at livet kører af sted med dem, hvor det er svært at følge med. Herudover konkluderes det, at mistrivsel rammer bredt, og kan skyldes mange forskellige kategorier, såsom voldsomme livsbegivenheder, mobning, familierelationer, præstationskultur og pres i forhold til skole.

Tidligere undersøgelser har vist en positiv korrelation mellem det at være en del af en fritidsaktivitet og god mental sundhed. I artiklen af Santini et al. (2022) undersøges det om et udfordrende arbejde/studie har indflydelse på forholdet mellem individets engagement i fritidsaktiviteter og deres mentale sundhed. Studiet er baseret på data fra 2406 voksne danskere, og fandt en positiv sammenhæng mellem deltagelse i fritidsaktiviteter og mental sundhed samt en negativ sammenhæng mellem deltagelse i fritidsaktiviteter og symptomer på angst. Derudover viser resultaterne fra studiet, at både den positive såvel som den negative sammenhæng var stærkest blandt de individer, som ikke var arbejdsløse eller uden for uddannelse. Studiet konkluderer, at individer der ofte indgår i fritidsaktiviteter med udfordrende elementer har en bedre mental sundhed end individer der ikke indgår i sådanne. Studiets fund danner dermed grundlag for, at interventioner, der skal fremme mental sundhed, inkorporerer udfordrende fritidsaktiviteter i arbejdet med forskellige befolkningsgrupper som eksempelvis individer uden for arbejdsmarkedet.

Stelter (2015) beskriver, i et single casestudie, et coachingforløb med en enkelt klient, og afdækker vigtige nedslagspunkter for et succesfuldt coachingforløb.

Studiet er baseret på noter fra 10 sessioner over 17 måneder, lydoptagelser fra de første seks sessioner samt refleksionsnotater fra coachee inden sidste session. Studiet tager udgangspunkt i en Health-Belief-Model, og har fokus på følgende tre punkter: a) at løfte niveauet af dialogen i meningsskabelsesprocessen, b) holde fokus på værdier og c) den narrative samarbejdsdimension i coaching - herunder en transformativ læringsproces. Studiet konkluderer, at en opfattet support og engagement fra det omkringliggende sociale miljø er fundamentalt for coachees vilje og evne til at fortsætte sin udvikling i den ønskede retning. Derudover er coachens engagement og forpligtelse central for coachees udvikling.

Den sidste artikel i kategorien med mental sundhed er artiklen af Donovan et al. (2021). Denne artikel præsenterer en praktisk forståelsesramme af mental sundhed, og er derudover den første mentalt sundhedsfremmende indsats, der retter sig mod hele befolkningen. ABC for mental sundhed er navnet på konceptet, som dækker: A: Gør noget aktivt, B: Gør noget sammen og C: Gør noget meningsfuldt. Formålet med konceptet er at skabe en fælles bevidsthed om vigtigheden af mental sundhed samt hvordan man kan styrke egen og andres samt at sikre de bedste betingelser for at få flest mulige engageret i aktive og meningsfulde fællesskaber. I artiklen præsenteres det desuden, at forskning i konceptet viser, at det at følge ABC-budskaberne er forbundet med forbedret livskvalitet, livstilfredshed og selv vurderet mental sundhed, samt med reduceret risiko for udvikling af depression, angst, nedsat kognitiv funktion og alkoholproblemer.

Opsummering og relevans for specialet

Med dette speciale dykker vi dybere ned i, hvilken betydning den sociale kontekst har for faciliteringen af transformativ læring hos den enkelte, som netop er et centralt kritikpunkt til Mezirows teori, som specialet tager udgangspunkt i. Christie et al. (2015) bekræftede i deres studie, at det er muligt at facilitere et desorienteringsdilemma gennem gruppeaktiviteter. Med udgangspunkt heri finder vi det relevant at dykke dybere ned i, hvad der er kendetegnende for de gruppefællesskaber, hvor den transformativ læringsoplevelse kan faciliteres, som netop er centralt i dette speciale. Hertil er Lewis (2014) studie relevant i henhold til at få indsigt i de sociale kendetegn for læringsfællesskaber for voksne. I forlængelse

heraf, ønsker vi i tråd med Ball (1999) at undersøge, om en eventuel transformativ læringsoplevelse kan knyttes til specifikke handlinger.

I dette speciale forsøger vi som nævnt at koble den transformative læring til personlig udvikling og mental sundhed for en udsat gruppe. Denne kobling finder vi både interessant og relevant, og for at lykkes med en god kobling, er litteraturen omkring et godt mentalt helbred fra både Santini et al. (2022) og Donovan et al. (2021) enormt relevant. Hertil kommer, at det i casen *Sammen mod ensomhed* er relevant at se om konsulenterne lever op til Stelters (2015) budskab om at coachens/konsulentens engagement er afgørende for deltagernes udvikling.

ABC-budskaberne, som tidligere har vist gode resultater, bliver i høj grad efterstræbt i kurset *Sammen mod ensomhed*, hvilket blot gør koblingen til den personlige udvikling og dermed resultaterne i dette speciale yderligere interessant.

Et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted

Vi arbejder i dette speciale ud fra en pragmatisk videnskabsteoretisk forståelse, da vi i vores arbejde med genstandsfeltet, har haft et ønske om at være udforskende. Dertil spiller specielt erfaringer, refleksion og handlemuligheder en central rolle i den case, der udgør vores empiri. Vi har valgt at lade os inspirere af John Deweys (1859-1952) tanker om det pragmatisk videnskabsteoretiske ståsted.

Pragmatismen beskrives som handlingsorienteret, hvilket vil sige at man i pragmatismen er optaget af det der aktuelt giver mening, har konsekvens, virker i praksis og konstruktivt får betydning individuelt, socialt og samfundsmæssigt (Dewey, 2005, s. 10). Det vil for dette speciale betyde, at vores analytiske fund og vores fortolkninger heraf vil være med udgangspunkt i den konkrete praksis der danner grundlag for empirien. Dertil opererer pragmatismen med en indbygget fallibilisme, hvorfor svarene kan være foreløbige, og der tages dermed højde for, at vi altid kan blive klogere og derfor må regne med, at finde nye og andre svar på spørgsmål og løsninger på problemer, hvis og når vi tilegner os nye erfaringer (Dewey, 2005 s. 11). Dette eksemplificeret ved, at de erfaringer den ene forsker gjorde sig i forbindelse med *Sammen mod ensomhed* på 9. semester i samspil med nye øjne fra en anden forsker, som på forhånd intet kendskab havde til konteksten, har givet tidligere konklusioner og erfaringer ny mening.

En grundantagelse i Deweys pragmatisk forståelse er, at mennesker tilegner sig viden gennem handlinger (Elkjær, 2012, s. 318). Dertil forbinder Deweys pragmatisme vores væren i verden og vores viden om verden på en ikke-dualistisk måde, hvorfor det ikke er muligt at adskille viden fra væren og omvendt (Elkjær, 2019, s. 70, Stegeager, Lauersen, 2011, s. 123). Det vil med andre ord sige, at Dewey forsøger at samle ontologien og epistemologien, da det ifølge ham ikke er muligt at skabe en meningsfuld forståelse for den menneskelige erfaringsdannelse, uden at benytte elementer og perspektiver fra begge filosofiske sider (Thomassen, Overgaard, 2009, s. 5). Disse grundantagelser betyder for vores undersøgelse, at det vil kræve handling og aktiv deltagelse i et fællesskab, for at tilegne viden der kan bruges til at besvare problemstillingen. For deltagerne i kurset *Sammen mod ensomhed* betyder det fra en pragmatisk forståelse endvidere, at deltagerne skal deltage for at tilegne sig viden der kan føre til personlig udvikling. Dertil kan hverken deltagerne, kursusansvarlige eller os som forskere adskilles fra den enkeltes autopoietiske virkelighed, hvilket betyder, at vi som forskere skal have hvert enkelt individs sociale verden udenfor *Sammen mod ensomhed* in mente, når vi interagerer med og interviewer deltagere og kursusansvarlige, samt når vi analyserer empirien. I forlængelse heraf, er det vigtigt at underbygge observationsempirien, da observationer i sin rene form ikke vil give indblik i den sociale verden og de erfaringer, som deltagerne har med sig fra andre steder end den kontekst, vi observerer dem i.

Erfaringsbegrebet

Netop erfaringer er det mest centrale begreb i Deweys pragmatisme (Elkjær, 2019 s. 71). Erfaring skal, ifølge Dewey, både forstås som den viden vi gør os, og den væren der former os som mennesker (Dewey, 1980 i Elkjær, 2019 s. 71). Det vil med andre ord sige, at Deweys erfaringsbegreb udgøres af sammenhængen mellem handling og refleksion (Elkjær, 2012 s. 326), hvortil refleksionen både vil være over den konkrete handling der er knyttet til situationen, samt refleksion over tidligere erfaringer. Erfaringsprocessen kan derved beskrives som en cirkulær serie af interaktioner mellem individ og verden (Elkjær, 2019 s. 79). De erfaringer vi, som forskere, gør os under specialet, vil derfor være influeret af vores tidligere erfaringer fra vores egne sociale verdener, og vil påvirke måden hvorpå vi reflekterer over handlinger i genstandsfeltet. Ifølge (Dewey, 1974, s. 56), vil vores læring dermed

ske, når vi rekonstruerer vores erfaringer i relation til den konkrete situation. Hermed vil de nye erfaringer være med til at kontrollere og definere fremtidige erfaringer. Erfaringer, og disses betydning for læring, er også centrale i Mezirows begreb meningsstrukturer, som udgør fundamentet i transformativ læring (Mezirow, 2012 i Illeris, 2013 s. 19). Vi anser derfor vores videnskabsteoretiske ståsted og den valgte teoretiske referenceramme som tæt koblede.

Meningsdannelse

I Deweys forståelse beskrives pragmatismen som 'eksperimentel' og 'instrumentel', som refererer til anvendelsen af teoretiske begreber i forståelsen og konstruktionen af mening. Det instrumentelle henviser til, at teorier og teoretiske begreber anvendes som instrumenter til at tænke med, og som giver handlemuligheder. I forlængelse heraf henviser den eksperimentelle del til en kreativ brug af instrumenterne til at skabe og genskabe mening i usikkerheder, der forefindes i større eller mindre grad i alt fra forskning og læring til livet generelt (Elkjær, 2019 s. 70). Vi anser måden at skabe mening til at håndtere konkrete og relevante problemer i pragmatismen, som et lighedspunkt til den teoretiske referenceramme fra Mezirows beskrivelse af transformativ læring, som ligeledes handler om at skabe mening i tilværelsen. Foruden overensstemmelsen mellem pragmatismen og transformativ læring, så anser vi også stor lighed mellem pragmatismen og den måde hvorpå kurset *Sammen mod ensomhed*, som udgør vores case, er konstrueret. Konsulenthuset Helhjertet, som var ansvarlig for faciliteringen af *Sammen mod ensomhed* arbejder ud fra en pragmatisk tilgang (Helhjertet, 2022). Dette er blandt andet eksemplificeret ved, at kurset var bygget op med en overordnet ramme, men hvor de erfaringer deltagere såvel som kursusansvarlige gjorde sig fra løbende, var med til at diktere indholdet af senere kursusgange.

Det er ifølge Deweys pragmatisme essentielt, at tage afsæt i den konkrete kontekst, som udgør empirien, og lade denne diktere, hvilke teorier og begreber der egner sig til analyse og problemløsning (Elkjær, 2019 s. 74). Da halvdelen af specialegruppen i forbindelse med et praktikforløb på 9. semester, havde sin daglige gang i Konsulenthuset Helhjertet, og derfor også agerede som instruktør på *Sammen mod ensomhed*, havde vi forud for specialeskrivningen et stort kendskab til konteksten. Vi har, i overensstemmelse med vores pragmatiske videnskabsteoretiske ståsted, således anvendt vores tidligere erfaringer fra den

konkrete kontekst, som baggrund for vores valg af transformativ læring som teoretisk referenceramme.

Transformativ læring

Jack Mezirow (1923-2014) har siden slutningen af 1970'erne været en central figur i amerikansk voksenuddannelse. Mezirow forstår læring som; "*den proces det er at skabe en ny eller revideret fortolkning af betydningen af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling.*" (Mezirow, 2012 [1990], s. 157). I 1978 lancerede han, med inspiration fra blandt andet Paulo Freire og Jürgen Habermas, begrebet om transformativ læring. Dette læringsteoretiske begreb har vi valgt at anvende som teoretisk referenceramme for vores speciale, da det i overvejende grad omhandler kognitiv personlig udvikling gennem ændringer i individets meningsstrukturer (Illeris, 2012, s.156).

Meningsdannelse og meningsstrukturer

Ifølge Mezirow handler transformativ læring i sin essens om at skabe mening med tilværelsen. At skabe mening betyder i denne sammenhæng, at finde mening i en erfaring (Mezirow, 2012 [1990], s. 156). Det vil med andre ord sige, at mening skabes når vi fortolker en erfaring. Den mening et individ skaber er derfor grundlæggende, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv (Illeris, 2013, s. 18). I forlængelse heraf skabes mening hos den enkelte i meningsstrukturer, som er de kognitive strukturer, der er styrende for individets handlinger (Illeris, 2013, s. 19). Meningsstrukturerne opdeler Mezirow i to dimensioner; *meningsperspektiver* og *meningsskemaer* (Mezirow, 2012 [1990], s. 157; Illeris, 2013, s. 18). I relation til dette definerer Mezirow således transformativ læring, som læring der skaber ændringer i meningsstrukturerne. Uddybende definerer Mezirow transformativ læring som;

"learning that transforms problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, reflective, open and emotionally able to change. Frames with these characteristics are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action" (Mezirow, Taylor, 2009, s. 22).

Meningsstrukturernes to dimensioner knytter sig til konkret og generel meningsskabelse. Meningsskemaer er rutinemæssige implicite regler for fortolkning. Det vil sige, at meningsskemaer knytter sig til konkrete handlingssituationer og er "sæt af beslægtede vanemæssige forventninger, der dækker hvis-så-relationer, årsagsvirkning, kategoriale forhold og hændessekvenser." (Mezirow, 2012 [1990], s. 157). Eksempelvis når vi forventer at mætte sult, når vi indtager mad, at solen står op i øst og går ned i vest eller når deltagerne i *Sammen mod ensomhed* slår til golfbolden, så forventer de, at den flytter sig. *Meningsperspektiver* omfatter derimod de generelle principper, der er styrende for et individs fortolkninger, og udgøres af en højere orden af skemaer, teorier og overbevisninger (Mezirow, 2012 [1990], s. 157). Endvidere knytter meningsperspektiverne sig til antagelsesstrukturer, hvor nye erfaringer gennem en fortolkningsproces assimileres og transformeres af tidligere erfaringer. Med andre ord er antagelsesstrukturerne styrende for hvordan et individ knytter nye erfaringer til tidligere erfaringer.

Hovedparten af meningsperspektiver er tilegnet gennem kulturel assimilation, som er bevidst eller ubevidst tillært. Fællesbetegnelsen for informanterne i dette speciale er "ensomme", som kan være et eksempel på hvordan en forståelse af en stereotyp sociokulturel kategori kan være ubevidst tilegnet. Meningsperspektiverne indebærer dermed også forskellige måder at anvende viden og håndtere individuelle følelser (Mezirow, 2012 [1990], s. 158). Derfor kan de siges at udgøre og definere vores erfaringshorisonter. Det betyder derved, at de vanemæssige forventninger bliver til dispositioner og evner, som får hverdagssituationer til at give mening. Dette står i overensstemmelse med vores videnskabsteoretiske ståsted, da John Dewey anser vaner som erfaringsstrukturer, der gør det muligt at finde mening i en given situation (Mezirow, 2012 [1990], s. 159).

Meningsstrukturerne dannes som udgangspunkt i den spæde socialiseringsproces i barndommen, og bliver grundlæggende for fremtidige forståelsesmønstre og handlemuligheder. Herfor kræver ændringer i meningsstrukturerne mere dybdegående udviklingsprocesser, og adskiller sig dermed fra tilegnelse af almenkyldig viden og praktiske færdigheder (Illeris, 2013 s. 20). I forlængelse heraf ser vi derfor transformative læreprocesser som en vital del af en personlig udvikling.

Refleksionsprocesser

Fordi det vi opfatter, forstår og husker er dybt påvirket af vores individuelle meningsstrukturer, lader vi nemt vores forståelse af en given situation erstatte af psykologiske forsvarsmekanismer, eller sågar helt blokerer for den, når erfaringer ikke er i overensstemmelse med vores herskende meningsstrukturer (Goleman, 1985 i Mezirow, 2012 [1990], s. 159). Oplevelser der er i uoverensstemmelse med meningsstrukturer er imidlertid også udgangspunktet for igangsættelse af refleksionsprocesser. Refleksion er et vigtigt led i en transformativ læreproces. Refleksionsprocessen starter når en forståelse af en situation ikke giver mening i henhold til et individs meningsstrukturer, og dermed befinder sig i et desorienteringsdilemma (Illeris, 2013 s. 22). I dette speciale anvender vi Deweys definition af refleksion som det; "*at bedømme grundlaget for sine overbevisninger*" (Dewey, 2009 i Mezirow 2012 [1990], s. 160), hvilket vi forstår som en rationel tænkning, hvorigennem individet retfærdiggør sin mening. Refleksion over følelser og handlinger er dog ikke lig med transformativ læring, da refleksionen skal indbefatte systemisk tænkning hvor man, på baggrund af tidligere erfaringer, overvejer hvordan man kan handle mest hensigtsmæssigt i nye tilsvarende situationer (Mezirow, 2007 i Illeris, 2013 s. 20-22).

Mezirow (2012 [1990], s. 162) arbejder inden for transformativ læring med to typer læring; *instrumentel-* og *kommunikativ læring*. Den instrumentelle læring har at gøre med praktisk problemløsning, hvortil refleksionen vil relatere sig til en revurdering af de anvendte problemløsningsteknikker. Endvidere indebærer instrumentel læring, læring om kontrol og manipulation af omgivelser eller andre mennesker - læring om hvordan man gør noget, hvilket betyder at resultaterne kan måles og påvises empirisk. Hvor den instrumentelle læring har en hypotetisk-deduktiv tilgang, er tilgangen i kommunikativ læring fokuseret på at forstå, hvad en anden kommunikerer med hensyn til værdier, følelser og moralske beslutninger. I mødet med det ukendte vil vi, ifølge Mezirow (2012 [1990], s. 163), begynde med at sammenligne enkelte dele for at få indsigt til at styre og relatere til de metaforiske mønstre der findes i vores meningsperspektiver. Når det der opleves, ikke passer ind i de herskende meningskemaer, skaber vi et nyt. Hver enkelt del af relevant information bliver herved til byggesten, der kontinuerligt transformeres, når vi får nye indsigter. Det vil med andre ord sige, at vi bevæger os frem og tilbage mellem del og

helhed, og mellem oplevelsen og vores meningsstrukturer, i et forsøg på at forstå og skabe mening. Denne proces er beskrevet som den hermeneutiske cirkel (Bernstein 1985, s. 131-139 i Mezirow 2012 [1990], s. 163). Denne måde at tilegne sig viden og læring stemmer overens med vores videnskabsteoretiske ståsted, hvor vi arbejder hermeneutisk i vores analytiske tilgang. I forlængelse heraf bliver viden i transformativ læring til gennem handling (Mezirow, 2000, s. 7), hvorfor vi tillige antager at den teoretiske reference har et pragmatisk udgangspunkt.

Kritisk refleksion

Refleksion i kommunikativ læring er en kritisk vurdering af den konkrete problemløsningsproces, hvor de identificerede mønstre bliver holdt oppe imod og sammenlignet med et meningsperspektiv (Mezirow 2012 [1990], s. 163). Fordi vi alle kan siges at være 'fanget' i vores meningsperspektiver, kan vi reelt aldrig fortolke uafhængigt af den forudindtagetethed der findes i de vanemæssige forventninger. Det vil for vores speciale betyde, at vores egne allerede etablerede meningsstrukturer vil påvirke vores refleksionsproces i det analytiske arbejde. Hvor refleksion omhandler en vurdering af antagelser der implicit findes i meningsstrukturerne, vil kritisk refleksion udfordre gyldigheden og sætte spørgsmålstegn ved etablerede vanemæssige forventninger (Mezirow 2012 [1990], s. 165-166). Med andre ord vil kritisk refleksion være en udfordring af meningsperspektiverne, som hidtil har været udgangspunktet for den mening et individ skaber i sin egen sociale verden. Den kritiske refleksionsproces kan dermed indebære, at man må forkaste værdier, som tidligere har været centrale i sin selvdefinition. Læringen som følge af en kritisk refleksionsproces er dermed mere omfangsrig og kræver ændringer i de grundlæggende antagelser eller meningsstrukturer (Mezirow, 2000, s. 18). Ændringer i meningsperspektiverne har kognitive, affektive og viljemæssige dimensioner, hvorfor nye transformationer vil udvide og kvalificere den måde, man erkender på. At opnå nye transformationer kan blokeres af alt fra eksterne- og/eller interne begrænsninger til psykiske forhold eller mangel på evne (Mezirow 2012 [1990], s. 166), hvorfor det ikke er givet, at alle opnår transformativ læring i samme situation. Det vil sige, at *Sammen mod ensomhed* vil kunne lede til transformativ læring for en deltager, men ikke for en anden.

Den kritiske refleksion bliver en central del af transformativ læringsteori, da det er her den lærendes forudindtagethed, vaner, antagelser og meningsstrukturer revurderes og transformeres. Transformationen sker ikke omgående, men er derimod en bevægelse over tid, hvor den lærendes dominerende narrativer rekonstrueres ved at reformulere sine meningsperspektiver og meningskemaer (Mezirow, 2000, s. 19). Et eksempel på en transformativ læringsoplevelse, som vi anskuer som en essentiel del af personlig udvikling, fra konteksten i dette speciale, kunne være en deltager med en grundlæggende antagelse om, at hun ikke er attraktiv for et fællesskab, da hun har en overbevisning om, at hendes sociale kompetencer ikke har nogen værdi. Såfremt det alligevel lykkes for hende at bidrage med noget til et fællesskab, og blive anerkendt for det, vil denne oplevelse kunne sætte hende i et desorienteringsdilemma, hvor hun gennem kritisk refleksion vil udfordre de herskende meningsstrukturer knyttet til hendes sociale selvbillede. I tilfælde hvor det lykkes for deltageren at udfordre og rekonstruere sin kognitive oplevelse af sit selvbillede, vil det retrospektivt ændre hendes forståelse af tidligere erfaringer med at bidrage til et fællesskab, og samtidig have betydning for den fremadrettede adfærd. Sådanne transformationer vil knytte sig til det kommunikative læringsområde, og resultere i en transformativ læringsoplevelse.

Undersøgelsesdesign

Dette speciale er et single casestudie, som har til formål at undersøge hvordan fællesskaber kan faciliteres for at understøtte personlig udvikling. Casestudiet knytter sig til den forstående forskning (Launsø, et al., 2017, s. 33), hvorfor det er muligt; *“at generere ny teori gennem at studere det unikke, at gennemføre en analytisk generalisering, og at prioritere kontekstens betydning for genstandsfeltet”* (Thing, Ottesen, 2015, s. 209). Med dette ønsker vi at skabe en overførbarehed fra resultaterne i denne case til andre kontekster gennem en analytisk generalisering, hvilket kræver at disse kontekster er sammenlignelige (Launsø et al., 2017, s. 35; Kvale & Brinkmann, 2015 s. 334). For at lykkes med dette, beskriver Launsø et al. (2017, s. 34) at man må være bevidst om forskningstypens kvalitetskriterier, og i dette tilfælde sikre sig gyldigheden af sine individuelle forskningsmæssige fortolkninger. Vi har i dette speciale forsøgt at opfylde de to kvalitetskriterier Launsø et al. (2017, s. 34) beskriver som spejlkriteriet og helhedskriteriet. Spejlkriteriet

indebærer, at informanten kan genkende sine meninger og holdninger i vores fortolkning heraf, hvor helhedskriteriet kræver, at informantens meninger og holdninger sættes i den aktuelle kontekst (Launsø et al., 2017 s. 34). Vi har forsøgt at opfylde spejlkriteriet ved at tilbyde informanterne at gennemlæse og godkende vores fortolkninger, for at sikre os, at der ikke indgår fejltolkninger i projektets analyse. Helhedskriteriet forsøger vi at opnå ved at lave en grundig kontekstpræsentation (jf. kontekstbeskrivelse), samt forsøge at fremskrive konteksten for de situationer der knytter sig til de udvalgte citater i analysen.

Vores kendskab til konteksten består, som beskrevet i *kontekstbeskrivelse*, af den ene forskers praktikperiode på 9. semester, hvor han indgik som deltagende observatør i den konkrete kontekst, samt den anden forskers position, som indebar et enkelt besøg i konteksten. Launsø et al. (2017 s. 36) beskriver forskerpositionen i forstående forskning: *“Forholdet mellem forsker og udforskede er kendetegnet ved både nærhed og distance. Der kan være fare for, at forskerens nærhed til de udforskede gør, at han bliver for »indfødt«. Han må også kunne trække sig tilbage og fortolke feltet udefra.”*

For at opfylde spejlkriteriet, som beskrevet af Launsø et al. (2017 s. 34), og dermed sikre gyldigheden af vores forskning, har vi indtaget to forskellige forskerpositioner. Her har den ene fulgt *Sammen mod ensomhed* tæt, samt været med til at designe og præge flere kursusgange, og står dermed projektet meget nær. Den anden forsker har derimod distanceret sig fra projektet, og dermed ikke haft noget dybere personligt kendskab til deltagerne. I analysearbejdet og fortolkningsprocessen har vi benyttet vores forskellige forskerpositioner til at skabe intersubjektiv enighed, og derigennem sikre gyldigheden af specialet.

Generering af empiri

Vi har i dette speciale benyttet os af kvalitative forskningsinterviews, feltobservationer og uformelle samtaler til generering af empiri. De kvalitative forskningsinterviews består af tre interviews af deltagere i projektet *Sammen mod ensomhed* samt de to projektledere fra konsulenthuset Helhjertet. Feltobservationer og uformelle samtaler stammer alle fra kursusgange undervejs i forløbet, hvor vi som forskere har indtaget positioner som deltagende observatører. Indsamlingen af

feltnoter fra både observationer og samtaler er derfor foregået over en periode på ni måneder, og deltagelse i 14 kursusgange.

Kvalitative forskningsinterviews

Vi har til undersøgelse af specialets problemstilling valgt at interviewe tre deltagere. Disse interviews blev foretaget individuelt, da specialet er koncentreret om personlig udvikling i fællesskaber, hvor den personlige udvikling forstås individuelt, men er faciliteret i fællesskabet. Vi ønskede dermed at opnå erkendelser om individuelle udviklings- og læringsprocesser, hvilket det kvalitative forskningsinterview kunne bidrage til. Ud over opnåelse af erkendelser, er det kvalitative forskningsinterview et middel til erfaringsdannelse for både forsker og informant (Launsø et al., 2017 s. 138), hvilket passer til vores videnskabsteoretiske position, hvor erfaringsdannelsen gennem deltagelse er central.

Foruden de tre individuelle semistrukturerede interviews med deltagere fra kurset, afholdt vi et gruppeinterview med kursuslederne, som vi ligeledes udformede som et semistruktureret interview. Alle interviews blev afholdt med udgangspunkt i en interviewguide bestående af forsknings- og interviewspørgsmål (Bilag 1 og 2). Forskningsspørgsmålene blev udarbejdet på baggrund af Mezirows begreber om transformativ læring for efterfølgende at blive omskrevet til interviewspørgsmål formuleret i et hverdagssprog. Spørgsmålene i interviewguiden til de individuelle interviews med deltagerne, differentierede sig fra spørgsmålene vi stillede de kursusansvarlige. Dette da vi søgte forskellig information i interviewene, men også da deltagerne og de kursusansvarliges erfaringsgrundlag, i relation til kurset, var baseret på forskellige perspektiver. Ud over spørgsmålene fra interviewguiden tillod det semistrukturerede interview at vi som forskere forfulgte interessante italesættelser fra deltagerne på kurset, og dermed stillede opfølgende spørgsmål som afveg fra interviewguiden (Kvale, Brinkmann, 2015, s. 40). Interviewet fulgte de tre faser beskrevet af Launsø et al. (2017, s. 146-150); den indledende fase, hovedfasen og den afsluttende fase.

I den indledende fase, blev hensigten med interviewet præsenteret, og da vi interviewede en sårbar målgruppe, som deltagerne udgør, var vi fokuserede på at skabe et trygt rum. Derfor blev interviewet med deltagerne afholdt i samme lokaler, som kurset *Sammen mod ensomhed* fandt sted i, og mødet mellem os og

interviewpersonerne skete med et kram, som er samme hilsen der bruges, når man mødes i forbindelse med kurset. Vi forsøgte dermed at skabe et trygt rum allerede inden interviewets start. I den indledende fase blev informanterne informeret om, at de havde fuld anonymitet og at de efter interviewet havde lov at trække udtalelser tilbage.

Hovedfasen var bygget op omkring interviewguiden, som åbnede med indledende spørgsmål, der havde til formål at sikre en god og tryk start på interviewet, samt at få belyst informanternes position i projektet. Herefter fulgte refleksionsrettede spørgsmål, direkte spørgsmål og narrativt rettede spørgsmål. I forbindelse med svarene på disse spørgsmålstyper, fulgte vi, som interviewere, op med henholdsvis opfølgende, sonderende og i høj grad validerende spørgsmål. Brugen af forskellige spørgsmålstyper, vurderede vi gav en god dynamik, hvor skiftene mellem refleksionsrettede og narrativt rettede spørgsmål, som krævede en del betænkningstid kunne afveksles med direkte spørgsmål, som kunne være nemmere at overskue for informanterne.

I den afsluttende fase var vi opmærksomme på at sikre os, at informanterne havde fået mulighed for at uddybe deres udtalelser og pointer, samt at der var rum for, at informanterne kunne stille opklarende spørgsmål til brugen af interviewet.

Udvælgelse af informanter

Vi har lavet en informationsorienteret udvælgelse af informanterne, som er en udvælgelse baseret på forventningen til den information vi kunne få fra hver enkelt informant (Flyvbjerg 1991 i Launsø et al., 2017, s. 110). For at repræsentere den samlede gruppe bedst muligt, har vi interviewet deltagere som har forskellige udgangspunkter for deltagelse, har stor aldersspredning og fordeler sig på både mænd og kvinder.

Herudover har vi interviewet de to kursusledere i fællesskab, da de har udviklet kurset sammen, og vi vurderer at det vil være en fordel, at de har mulighed for at supplere hinanden, ligesom det er tilfældet i praksis på kurset.

Vi har valgt at interviewe både deltagere og kursusansvarlige, for at forstå hvilke fællesnævner der er mellem tankerne bag forløbet, fra de kursusansvarlige, og deltagernes oplevelse af egen personlige udvikling, gennem deltagelse på kurset. Dette ønsker vi at sammenholde med den transformative læringsteoretiske

forståelse af forløbet. Ved at få indsigt i samspillet mellem de tre elementer, mener vi at det er muligt for os at få en forståelse for, hvordan fællesskaber kan fremme personlig udvikling. Nedenstående tabel 3 indeholder deskriptiv information om deltagerne, og præsenterer, hvorvidt de var en del af de afholdte interviews. Alle deltagere var af dansk etnicitet.

Pseudonym	Deltagerrolle	Interviewdeltager	Køn	Aldersspænd
Kursusleder 1	Kursusleder	Ja	Kvinde	45-55 år
Kursusleder 2	Kursusleder	Ja	Kvinde	45-55 år
Kim	Deltager	Ja	Mand	40-50 år
Connie	Deltager	Ja	Kvinde	35-45 år
Charlotte	Deltager	Nej	Kvinde	55-65 år
Jan	Deltager	Ja	Mand	50-60 år
Johannes	Deltager	Nej	Mand	55-65 år
Mette	Deltager	Nej	Kvinde	50-60 år
Erling	Deltager	Nej	Mand	45-55 år
Bob	Deltager	Nej	Mand	70-80 år
Karsten	Deltager	Nej	Mand	20-30 år

Tabel 3: Deltagere på kurset 'Sammen mod ensomhed'

Etnografisk feltarbejde

Foruden interviews, så bygger dette speciale på empiri, der er genereret som følge af etnografisk feltarbejde. Feltarbejde egner sig ikke til indsamling af data i konventionel forstand; *“men er til gengæld uforligneligt, når det drejer sig om at skaffe viden om alt det, der foregår mellem mennesker - og mellem mennesker og samfund”* (Brinkmann, Tanggaard, 2015, s. 55).

Da det er fællesskabets betydning for individets personlige udvikling, vi ønskede at undersøge, fandt vi derfor feltarbejds metodik anvendelig i indsamlingen af empiri. Med andre ord er det dermed betydningen af forholdet mellem deltagerne i *Sammen mod ensomhed*, og mellem deltagerne og den sociale verden de indgår i, som vi fandt interessant at udforske. Vi anvendte derfor feltarbejde som metode i overensstemmelse med vores pragmatiske videnskabsteoretiske ståsted, som ligeledes tager udgangspunkt i interaktioner mellem individ og verden. Som led i vores feltarbejde har vi anvendt deltagerobservation, da det ifølge Saltofte (2016, s. 29) samt Tjørnhøj-Thomsen og Whyte (2021, s. 105) giver mulighed for at undersøge det dynamiske forhold mellem individ og den kontekst individet er indlemmet i.

Når vi anvender deltagerobservation som metode, har vi befundet os i en dobbeltrolle, som kommer til udtryk i paradokset mellem deltagelse og observation (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 83; Launsø et al. (2017 s. 36). I praksis har det medført, at vi har skiftet mellem at deltage aktivt i dialoger, oplæg og aktiviteter, og trække os tilbage for at observere og tage feltnoter. Som følge af skiftet mellem involvering og distancering, anskuer vi vores deltagerobservation på et kontinuum med inspiration fra Launsø et al (2017, s. 117), hvilket har betydet at vi har skiftet mellem at være aktive deltagere og tilskuere. Empirien, der er genereret ud fra vores etnografiske feltarbejde, består af feltnoter fra observationer og uformelle samtaler, som beskrevet af Saltofte (2016, s. 30).

Etik

Etnografisk feltarbejde fordrer oftest, at der dannes nære relationer til de udforskede, hvorfor vi er blevet konfronteret med etiske dilemmaer, som er kendetegnet ved denne metodologiske tilgang (Tjørnhøj-Thomsen og Whyte, 2021, s. 109). Hertil har vi fulgt de etiske retningslinjer præsenteret af Tjørnhøj-Thomsen og Whyte (2021, s. 109-115), og kontinuerligt forholdt os kritisk til etikken i vores forskning. Disse retningslinjer indebar, at vi allerede fra første kursusgang informerede om vores rolle og baggrund for tilstedeværelse, og indhentede i den forbindelse informeret samtykke. Endvidere er det ifølge Tjørnhøj-Thomsen og Whyte (2021, s. 110), vigtigt at være opmærksom på ikke at frembringe udsagn eller fortolkninger, som kan skade, krænke eller stigmatisere de involverede. Dertil har deltagerne udtrykt et stort

ønske om fortrolighed og tavshedspligt, hvilket vi har imødekommet med pseudonymisering, transskriptionsmetoden, samt den anonyme beskrivelse af golfklubben. Konsulenthuset Helhjertet fremstår dog med deres rigtige navn, da konsulenthuset såvel som golfklubben ønsker at anvende dette speciale til at understøtte nye fondsansøgninger til genafholdelse af kurset, hvorfor det har været vigtigt at kunne verificere, hvem der har stået for faciliteringen af *Sammen mod ensomhed*. Vi har i situationer som med dette eksempel anvendt os af 'situationel etik', som kombinerer vores viden og indsigt om den aktuelle empiriske kontekst, med vores fornemmelse for hvad det etisk korrekte er, samt med en ansvarlig medmenneskelighed (Tjørnhøj-Thomsen og Whyte, 2021, s. 110). Dertil bør det også nævnes, at enkelte deltagere, samt golfklubben offentligt har stået frem og fortalt om projektet i skrevne medier såvel som i TV. Her er projektet dog omtalt under forskellige titler, hvorfor vi mener at vores henvisning til *Sammen mod ensomhed* ikke kan ledes tilbage til den enkelte deltager.

Transskriptionsmetode

For at danne et fundament for at arbejde analytisk med den indsamlede empiri, omdannede vi optagelserne fra de afholdte interviews til skriftlig form.

Transskriptionerne fremgår i bilag 3-7. Transskriptionerne er nedskrevet ordret i talesprog, for at sikre transparens, men vi har udeladt bandeord samt småord som åh, ih og øh. Ydermere er de nedslagspunkter og citater, som er præsenteret i specialet, renskrevet, således at informantens mening fremgår tydeligt samt for at sikre, at læseren får den korrekte forståelse. I forbindelse med vores transskriptioner var vi opmærksomme på, at der kan gå information tabt, da der ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 239) kommunikerer mere end blot det sagte ord i en samtale. Derfor blev tænkepauser markeret med tre punktummer, mens grin, ironi og andre følelsesmæssige aspekter, der blev kommunikeret via kropssprog, fremvist i en parentes. Denne måde at fremvise nonverbal kommunikation skulle sikre, at informanternes udsagn ikke blev misfortolket i analyseprocessen. For at leve op til vores tilsagn om anonymisering, valgte vi i de tilfælde hvor informanten sagde ting, som kunne identificere ham/hende eller andre, at omformulere således at omtalte individer forblev anonyme. Omformuleringer blev markeret med [omformulering].

Tematisk analyse som analysestrategi

Som et led i det analytiske arbejde med empirien, har vi valgt at tage udgangspunkt i en tematisk analyse beskrevet af Braun et al. (2016). Denne analysestrategi operationaliserer vi som et værktøj, der skal danne fundamentet for en hermeneutisk fortolkning.

Den tematiske analyse er en fleksibel analysestrategi inden for kvalitativ forskning, hvorfor den kan anvendes i samspil med flere forskellige empiriindsamlingsmetoder (Braun et al., 2016, s. 191). I forlængelse heraf mener vi, at denne analysestrategi egner sig særligt godt til vores todelte empiriindsamlingsmetode. Herudover er formålet for de kvalitative interviews såvel som den tematiske analyse, at skabe indblik i individets erfaringer og meningsskabelse ved deltagelse (Braun et al., 2016, s. 192), hvorfor vi mener der er god overensstemmelse mellem empiriindsamlingsmetode og analysestrategi.

Ifølge Braun et al. (2016) består en tematisk analyse af seks faser, som går kronologisk forud for hinanden. I arbejdet med empirien genbesøges flere af faserne, hvorfor vores analysearbejde kan beskrives som en iterativ proces (Braun et al., 2016, s. 196). Det centrale omdrejningspunkt for analysen er problemstillingen, men med et overliggende fokus på at identificere temaer der går på tværs af empirien (Braun et al., 2016, s. 195). Ydermere, har vi behandlet empirien med udgangspunkt i vores teoretiske referenceramme, hvorfor trianguleringen mellem empiri, teori og metodologiske overvejelser udgør fundamentet for de fremanalyserede temaer.

De seks faser i den tematiske analyse består af følgende: 1) *familisering*, 2) *kodning*, 3) *temaudvikling*, 4) *revidering*, 5) *navngivning* og 6) *afrapportering*. I praksis betød det for vores analytiske arbejde, at vi gjorde os bekendt med empirien, for dernæst at kode den. Kodningsprocessen er en vital del for senere i analyseprocessen at kunne danne solide temaer (Braun et al., 2016, s. 197). Kodningen operationaliserede vi ved at gennemgå empirien systematisk og markere tekstekstrakter, som vi vurderede relevante i henhold til vores problemstilling. Denne måde at kode på stemmer godt overens med vores pragmatisk videnskabsteoretiske ståsted, da konteksten og praksissen var udgangspunkt for hvordan koderne blev udformet. De efterfølgende tre faser, 3-5, udgør det centrale analytiske arbejde (Braun et al., 2016, s. 198). I disse faser gennemgik, reviderede og udviklede vi temaer. Temaerne er mere dybdegående og bredere end koderne,

og blev udviklet på baggrund af de mønstre, vi identificerede i koderne, som trådte frem i empirien. I denne proces viste nogle koder sig at være irrelevante for besvarelsen af problemstillingen, hvorfor de frafaldt. Dernæst reviderede vi temaerne med udgangspunkt i følgende: Hvert tema skulle indeholde et centralt koncept, der omhandler en analytisk nøglepointe, som kan underbygges med koderne identificeret i empirien. Dertil skulle temaernes centrale koncept være tydeligt adskilt fra hinanden, for tilsammen at give en ekstensiv og relevant forståelse af problemstillingen (Braun et al., 2016, s. 199). Den sjette fase udgjorde selve fortolkningen af temaerne. Det vil sige, at vi i denne fase udfoldede temaerne ved at inddrage betydningsfulde citater fra empirien for at underbygge og fremhæve vores fortolkning af temaerne samt hvilken mening disse har (Braun et al., 2016, s. 200-201). Til at fortolke har vi anvendt en hermeneutisk fortolkningsmetode som beskrevet i det nedenstående.

Hermeneutisk meningsfortolkning

Hermeneutikken er en central videnskabsteori inden for humaniora, men fungerer også som metode til fortolkning. I hermeneutikken er målet ikke at forklare, men derimod at opnå forståelse og indsigt i den sociale virkelighed gennem analyse og fortolkning af menneskeskabte budskaber (Østergaard, 2015, s. 308). I tråd med specialets forstående forskningstype ønsker vi indsigt i deltageres opfattelse af kurset *Sammen mod ensomhed*, samt betydningen af måden hvorpå dette er faciliteret, hvorfor vi anser denne fortolkningsmetode som anvendelig.

Hermeneutik betyder fortolkning, og hermeneutikken er blevet beskrevet af flere, hvor den mest indflydelsesrige hermeneutikker er Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Ifølge Gadamer er fortolkninger ikke noget man gør, men derimod noget der sker med én, hvorfor det kan siges, at der ikke findes en objektiv fortolkning (Collin, 2015, s. 42). At fortolke kan derved betegnes som oversættelsen af den/det udforskedes sprog til den fortolkendes sprog.

I den hermeneutiske fortolkningsproces bevæger man sig cirkulært mellem enkelte dele og helhed. Man fortolker løbende de enkelte dele, og den samlede forståelse af helheden vil være baseret på forståelsen af de enkelte dele. (Collin, 2015, s. 41). Ydermere vil nye erkendelser og forståelser retrospektivt modificere de tidligere fortolkninger, hvorfor forståelsen af et værk, en kontekst eller en

undersøgelse vil være foreløbig, og kan få ændret betydning afhængigt af fremtidige erfaringer (Collin, 2015, s. 41). Dette står i god overensstemmelse med fallibilismen i pragmatismen, hvorfor vi anskuer den hermeneutiske fortolkning som en anvendelig metode inden for vores videnskabsteoretiske ståsted. Den cirkulære fortolkningsproces er tidligere blevet beskrevet som *den hermeneutiske cirkel*, men da nye fortolkninger vil være baseret på tidligere erfaringer, og ikke uden grundlag, vil nye fortolkninger være baseret på en forforståelse på et større erfaringsgrundlag. Med andre ord vil helhedsforståelsen ikke vende tilbage til samme udgangspunkt, men derimod et højere forståelsesniveau, hvorfor fortolkningsprocessen i højere grad bør ansues som en opadstigende spiral (Collin, 2015, s. 41). Dette kommer eksempelvis til udtryk i specialet ved at vi har en forforståelse for informanterne forud for vores interviews, da vi har deltaget i projektet *Sammen mod ensomhed*. Denne forforståelse har ændret sig i løbet af projektet, og har efter de afholdte interviews skabt en ny og revideret forståelse på baggrund af udtalelser, som vi anvender i analyse- og fortolkningsprocessen.

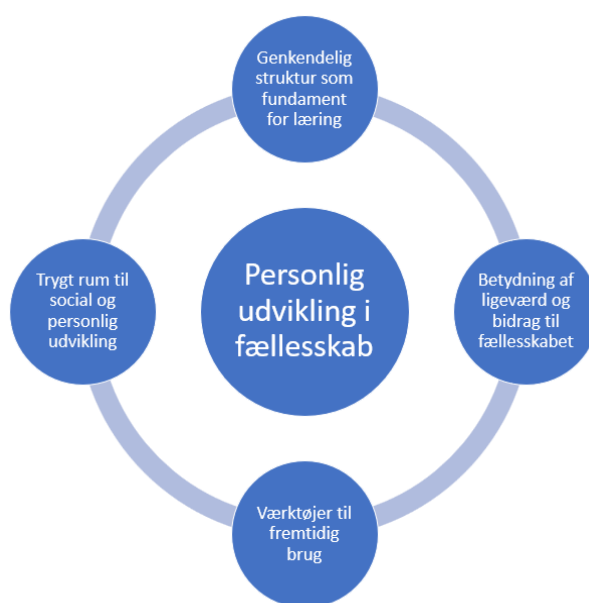
Den hermeneutiske måde at anskue videnskab på, anser vi analogt til måden hvorpå erfaringer og handlinger spiller en central rolle i pragmatismen såvel som i transformativ læring. Vi har anvendt vores subjektive erfaringer, og forforståelser, som fundament for fortolkning og meningsdannelse. Dette stemmer overens med den hermeneutiske spiral, hvor fortolkninger baseres på tidligere erfaringer. Vi mener derfor der er god sammenhæng mellem vidensdannelsesprocessen i vores valg af videnskabsteoretiske ståsted, teoretiske referenceramme samt fortolkningsmetode.

Analyse

I følgende afsnit vil vi præsentere de analytiske fund fra den tematiske analyse med udgangspunkt i den teoretiske referenceramme. Vi har valgt at udføre det analytiske arbejde af deltagerne som en samlet gruppe frem for individuelt, da vi herved sikrer størst mulig anonymitet. Afsnittet er opdelt i fire temaer, som understøttes af udvalgte citater og observationer med henblik på at besvare problemformuleringen. Afsluttende findes en opsummering af de centrale analytiske nøglepointer.

Udforskning af empiri

I vores temaudvikling stod det hurtigt klart for os, at den struktur der var for kurset, var vigtigt for deltagernes mulighed for at tilegne sig læring. Herudover var kursusledernes tanker bag kurset med til at belyse, hvorfor de mente, at en genkendelig struktur var vigtig for deltagerne i denne case. Derfor udgør "Genkendelig struktur som fundament for læring" specialets første tema. I empirien fandt vi endvidere mønstre som tegnede et billede af, at det rum der var blevet skabt i forbindelse med *Sammen mod ensomhed*, var et afgørende nøgleelement for deltagernes udvikling af personlige og sociale færdigheder. Temaet er benævnt "Trygt rum til social og personlig udvikling". Det tredje tema vi identificerede i empirien har vi kaldt "Betydning af ligeværd og bidrag til fællesskabet", og omhandler den ligeværd deltagerne har givet udtryk for har været kendetegnende for den måde de er blevet mødt af kursusledere såvel som af meddeltagere. I temaet "Værktøjer til fremtidig brug" identificerede vi, hvilke konkrete redskaber deltagerne er blevet præsenteret for, som de kan bruge i deres liv efter afslutningen på *Sammen mod ensomhed*. Fælles for alle temaer er, at vi har koblet deltagernes tanker om de erfaringer de har gjort sig med kursusledernes bagvedliggende tanker om, hvilke formål der har været med afholdelsen af kurset. Dertil er deltagernes samt kursusledernes erfaringer, adfærd og refleksioner analyseret med udgangspunkt i Mezirows begrebsapparat fra transformativ læring. I nedenstående Figur 4. er de fremanalyserede temaer grafisk illustreret i relation til specialets problemformulering.



Figur 4: Overblik over identificerede temaer

Genkendelig struktur som fundament for læring

Vi vil i denne del af analysen kigge nærmere på betydningen af kursets struktur. Både på det overordnede plan og på den enkelte kursusgang. Strukturen har været et centralt gennemgående tema i empirien, hvor den i mange situationer har sikret en genkendelighed og i andre situationer medvirket til at igangsætte refleksionsprocesser, når der har været brud mellem vaner, forventninger og virkelighed. De to kursusledere beskriver, at strukturen har været et fokusområde allerede fra den planlæggende fase.

“Vi har siddet derinde og lavet processer, procesbeskrivelser og skabt strukturen, inden vi overhovedet er gået i gang. Hvad er det for nogle temaer vi gerne vil have ind? Vi har lavet en forløbsgang; hvor tit skal vi mødes? Hvad skal vi mødes om? Hvordan skal forholdet være mellem netop aktivitet og refleksion og hvilke temaer kunne være relevante?” (Bilag 3, ll. 232-235)

Vi tolker af dette citat, at der ligger mange forberedende tanker i planlægningen af kurset, hvor en central del af planlægningen er fokuseret på at skabe en meningsfuld struktur for at sikre at kursets indhold blev introduceret i bedst mulig rækkefølge. Vi forstår, at der i denne grundige planlægning ligger et ønske fra kursuslederne om, at deltagerne har mulighed for at få størst muligt udbytte af forløbet. Dette understreges af, at en af kursuslederne udtrykker at:

“...man tilrettelægger en proces, hvor vi gerne vil lave en tryk ramme omkring nogle sårbare mennesker, som vi gerne vil involvere. Det er både rammerne vi er gode til at skabe, men vi er også gode til at lave indholdet i de rammer, som sikrer at vi har hånd om den her lidt sårbare gruppe.” (Bilag 3, ll. 21-24)

Ud over ønsket om at give et udbytte til en sårbar gruppe forstår vi ud fra citatet, at det har været vigtigt at strukturen og indholdet i strukturen har været fastlagt på en form der lægger op til deltagerinvolvering og skaber en tryk ramme om kurset. I forhold til at facilitere rum for transformativ læring ser vi, at strukturen kan have spillet en rolle ved at have været fast og genkendelig, for på den måde at mindske risikoen for aktivering af psykologiske forsvarsmekanismer, således deltagerne ikke

har lukket ned for deltagelse i situationer alene på baggrund af uvisheden i en ukendt struktur. Med en kendt struktur på de enkelte kursusdage, behøver deltagerne ikke bruge deres kognitive ressourcer på at forholde sig til strukturen, hvilket vi tolker er med til at frigøre ressourcer til at drage sig nye erfaringer og skabe refleksioner på andre og mere relevante områder for deltagerne. Om genkendeligheden i struktur siger instruktørerne desuden selv: *“Vi har en helt fast struktur, vi har kørt hver gang, og vi ved jo helt tilbage fra små børn, at der er noget tryghedsskabende i det - jeg ved, hvad jeg skal forvente”* (Bilag 3, ll. 186-188).

I forlængelse af strukturens tryghedsskabende element, har det været en central del af kurset, at det i høj grad har været på deltagerens præmisser. En deltager beskriver eksempelvis: *“Det bare helt nede på jorden og i det tempo man [som deltager] selv vælger”* (Bilag 5, l. 195), hvilket er en mulighed fordi kurset ikke har noget pensum eller læringsmål som skal opfyldes. Som en instruktør udtrykker: *“Vi skal ikke nå noget. Det er hele tiden at understrege det”* (Bilag 3, l. 226). Hvor vi forstår, at vigtigheden af at understrege det skyldes, at det er i stor kontrast til hvad deltagerne er vant til i deres kommunale forløb, hvor flere har dårlige erfaringer med at blive presset mere end de er klar til, og der derfor er mulighed for en forandring i deltagerens vanemæssige forventninger.

At kurset ikke er knyttet op på at nå noget bestemt, giver en del frihed til at lade deltagerens behov sætte dagsorden og knytte kursets aktiviteter til disse behov. At gribe de ting, der dukker op, stiller krav til instruktørerne og kræver desuden en relation til deltagerne. Denne måde at arbejde på stiller dog krav til instruktørerne, og den ene instruktør fortæller herom:

“Det [relationsarbejdet] er det bærende, specielt i et projekt som det her. Og det der nogle gange kan se ud som om, det er lidt tilfældigt det der foregår. Men der ligger jo en masse planlægning og masse teoretisk bagtæppe bag det at indgå i relationer og skabe og have noget indhold, som passer til der hvor vores brugere er. Og i det her tilfælde, også nogle gange at lade noget gå, og sige jamen det er simpelthen ikke der vi er, nu er det noget andet der bliver kaldt på. Så jeg vil sige [en af vores styrker], også er en fleksibilitet, ud fra relationen, og i hvert fald også ud fra et meget stærkt teoretisk ståsted,

som vi begge to har. For på den baggrund også at kunne være fleksible, fordi det er rodfæstet.” (Bilag 3, ll. 18-35)

Netop det at gribe det *“der bliver kaldt på”*, tolker vi i denne sammenhæng som en evne til at gribe muligheden for, at være i en støttende rolle omkring de refleksionsprocesser deltagerne gennemgår, når de undervejs i forløbet havner i desorienteringsdilemmaer. Denne støttfunktion ser vi som mulig, da transformationer sker over tid, hvor den lærendes dominerende narrativer rekonstrueres ved ændringer i meningsstrukturer.

Flere af deltagerne udtrykker sig om strukturen i forbindelse med starten af en kursusgang, at de gerne ville mødes oftere på kurset. *“Generelt giver deltagerne udtryk for, at de har det godt, og at de er i godt humør. De fortæller dog enstemmigt, at de har savnet projektet [Sammen mod ensomhed], samt at de synes der er for længe mellem mødegangene.”* (Bilag 4, ll. 896-898). Vi tolker af denne feltnote, at deltagerne gennemgår en positiv udvikling, men netop har glæde af den støtte, som instruktørerne giver dem til samlingerne, hvor de er gode til at gribe de behov som opstår, uanset om de er en del af det planlagte program. Den støtte forstår vi ud fra deres udtalelser, at de kunne have glæde af at få mere af. Dog har den sociale udvikling deltagerne har gennemgået, som uddybes senere i analysen, gjort, at deltagerne også har nemmere ved at støtte hinanden, og det fortæller en deltager at der er stor personlig glæde ved:

“Jeg har aldrig hjulpet nogen rigtig. Men det har jeg fundet ud af, at kan du modtage hjælp, så kan du jo også give hjælp. Men du skal bare lige have overskuddet først. Det har jeg fået herude, overskud. Det er ikke sikkert jeg havde det de første par måneder, men så lige pludselig, så tager det jo bare ved. Og så finder man ud af, at det får man egentlig en glæde ud af også. Jeg bliver glad, når jeg kan hjælpe en anden.” (Bilag 7, ll. 539-543)

Vi tolker ud fra dette citat, at deltagernes evne til at give støtte til hinanden er blevet bedre og bedre gennem forløbet, og selvom de ikke har samme forudsætninger for at give støtte som kursuslederne har, så har de stadig stor hjælp fra og til hinanden, når de mødes. Vi forstår at denne glæde ved at hjælpe andre er opstået som en konsekvens af ændringer i meningsstrukturerne hos deltageren, der aldrig har

hjulpet nogen før, men nu har oplevet hvor dejligt det kan være. Netop det at mødes og støtte hinanden fortæller en anden deltager, at de tænkt sig at blive ved med:
“Men altså vi ved jo også alle sammen, at vi kommer til at fortsætte. Altså selve projektet stopper vi jo ikke med. Vi bliver ved med at mødes.” (Bilag 5, ll. 221-222)

Selvom der til kursussamlingerne er fleksibilitet til at gribe de situationer, som opstår undervejs, er de, som instruktørerne beskriver, nøje planlagt. De følger altid en fast struktur, hvor der er faste skift mellem stillesiddende samtaler, oplæg og fysisk aktivitet i form af gymnastik, lege og golf. Den faste struktur har været kendt for deltagerne allerede forud for kurset, hvor de er blevet præsenteret for dagsprogrammet (Jf. tabel 1). Skiftene i aktiviteter sætter deltagerne pris på:

“Det er den måde, vi kan vende det hele på. Vi kan jo godt sidde og hygge, men du har jo den der fornemmelse af, at det er lige før du bryder sammen. Når runden er slut [Check-in fra morgenstunden] så puha, så skal vi ud og lave noget gymnastik og så vender bøtten lige pludselig. Så er det pludselig sjovt at se hinanden stå og flagrer derude. Så kører det bare igen, og så glemmer du alt det dårlige der lige har været.” (Bilag 7, ll. 366-369)

Vi tolker af dette citat, at deltagerne sætter pris på skift i stemninger og rummet hvori den enkelte aktivitet finder sted. Samtidig forstår vi, at deltagerne finder glæde i den fysiske aktivitet, og at denne bidrager positivt til stemningen.

Skiftet mellem aktiviteter forstår vi som et alternativt reaktionsmønster til det, som deltagerne før har kendt, når humøret har været skidt:

“For et år siden lukkede jeg mig bare inde. Der kunne jeg sidde en hel uge og bare surmule. Det har jeg ikke gjort længe. Det har jeg ikke altså. Så et eller andet må de [kursusledere] have gjort.” (Bilag 7, ll. 400-402)

Vi forstår ud fra de to citater, at skiftet til fysisk aktive handlinger medfører skift i humør og sindstilstand, uanset om man er trist hjemme eller ved at bryde sammen på kurset. Erkendelsen heraf ser vi som en forandring deltagerne har opnået på kurset, når der er brudt med deres kendte vaner, som den ene deltager udtrykker har været, at blive siddende længe og surmule. Vi tolker af citaterne, at der er sket en kritisk refleksionsproces over tid, hvor deltagernes meningsstrukturer revurderes,

fordi de oplever et andet resultat end sædvanligt, når de bryder med deres faste vaner. Samtidig forstår vi den gennemgående og faste struktur som vigtig for omstruktureringen af meningsstrukturer, da denne proces sker over tid, og deltagerne derfor mærker betydningen af det ændrede handlemønster flere gange gennem en længere periode.

Opsummering på “Genkendelig struktur som fundament for læring”
Af dette tema fremgår det, at der ligger en grundigt planlagt struktur bag kurset. Denne dækker både den enkelte kursusgang med specifikke aktiviteter i nøje udvalgt rækkefølge, men også en overordnet struktur der skal sikre, at kursusgangenes temaer kommer i en meningsfuld og hensynsfuld rækkefølge. Strukturen for den enkelte dag er lavet med flere skift mellem aktivitetstype og intensitet, hvilket deltagerne udtrykker at de værdsætter. Det er centralt for kursuslederne, at strukturen er mulig at afvige fra, når der opstår behov. Netop at gennemskue hvornår der er behov er en af kursusledernes største styrker, hvilket medvirker til at sikre, at deltagerne får støtte i netop de situationer, hvor de på forskellige måderefterspørger dem. Over tid er deltagerne selv blevet bedre til at støtte hinanden, og har herudover oplevet, at overgangen fra stillesiddende til fysisk aktiv for flere også bliver forbundet med et skifte i sindstilstand. Denne erfaring kan ses som årsag til en personlig udvikling, hvor deltagerne nu rækker ud til hinanden og gør noget sammen, når de har brug for hjælp og støtte, frem for at følge deres tidligere adfærdsmønstre, hvor de holdt sig for dem selv. De har altså udviklet sig til at handle, når der er behov.

Trygt rum til social og personlig udvikling

En trygheds- og modighedskultur

I denne del af analysen vil vi beskæftige os med det rum, som kurset udspiller sig i, i golfklubben. Her vil vi både beskæftige os med det fysiske, følelsesmæssige og stemningsmæssige rum, samt sammensmeltningen heraf.

Under interviewet med Konsulenthuset Helhjertets to kursusledere, fortæller de, at de altid, i deres samarbejde, forsøger at arbejde ud fra nogle nøgleord: “*Vi har hele tiden sagt, tryghedskultur og modighedskultur. Helhjertethed.*” (Bilag 3, ll. 221-222), og understreger, at dette ikke kun er i forbindelse med afholdelsen af kurset

Sammen mod ensomhed, men naturligvis også i dette kursus. Trygheds- og modighedskulturen er med til at beskrive det rum og den stemning de som kursusledere ønsker at facilitere, hvor helhjertethed i højere grad knytter sig til den adfærd de ønsker skal kendetegne dem som mennesker. Betydningen af de fysiske rammer for at skabe trygheds- og modighedskultur tager den ene kursusleder fat i:

“... vi er blevet givet noget ved, at vi har holdt det ude på golfbanen, og der har været tilknytning til golfbanen. De er ikke bare kommet herud på kursus og så gået hjem. Nu er de et sted og føler sig tilknyttet og de føler sig også mødt derude og af de andre der kommer derude. Så nu har de et sted vi kan afgive dem til. De har et sted at føle sig knyttet til. Som de kender, fordi de har været der i et år. Det er dejligt, at det ikke bare er et [alment] kursuscenter.”
(Bilag 3, ll. 427-431)

Af dette citat forstår vi, at hun tillægger tilknytningen til den fysiske ramme en betydning for deltagerens udbytte af kurset. I denne sammenhæng hvor deltagerne har ensomhed som fællesnævner, forstår vi at betydningen af, at det fysiske rum er et sted, hvor deltagerne både føler sig personligt knyttet til stedet og relationelt knyttet til de andre, som kommer på golfbanen, som værende vigtigt. Den relationelle tilknytning til kursets andre aktører giver deltagerne positive erfaringer med relationsdannelse, hvilket vi tolker giver mod til at skabe relationer til andre, som kommer i golfklubben. Dette kommer til udtryk ved, at en deltager til en kursusgang fortæller:

*“...at han sammen med Jan, nu har meldt sig til et begynderkursus i golfklubben, hvor de skal tage golfkørekort. Golfkørekortet har tidligere været nævnt som afslutning på kursusforløbet, men det virker til at de to herrer selv har taget initiativ til at få kørekortet. Begynderkurset tilbydes af golfklubben, men er ikke en del af *Sammen mod ensomhed*, og de skal derfor møde op i klubben sammen med mennesker de ikke kender.”* (Bilag 4, l. 1021-1025).

En anden deltager fortæller den sammenhæng; *“at hun også har tilmeldt sig det kursus, og at det da var dejligt, at de 3 kunne gøre det i fællesskab. Det virker ikke på mig, som om de 3 havde aftalt det på forhånd, men derimod som et*

tilfælde.”(Bilag 4, ll. 1028-1030). Vi tolker disse tilmeldinger som en indikation på, at der i forbindelse med kursusaktiviteterne netop er skabt en trygheds- og modighedskultur, som kursuslederne ønskede. En anden måde disse er skabt på, er ved at have et fælles sprog. Et eksempel på det fælles sprog ses i feltnoten; *“deltagerne går alle i fælles flok ind til den cirkel, vi kalder opladerstationen, hvor vi har lavet morgengymnastik alle de foregående gange.”* (Bilag 4, ll. 547-549). Vi tolker opladerstationen som et udtryk for fælles sprog, hvor metaforen er blevet et indforstået udtryk for et sted som har en bestemt funktion for gruppen. Her ser vi, at det fælles sprog kan være et udtryk for en kommunikativ læring, hvor de i fællesskab har fået en forståelse af hvilke værdier og følelser der knytter sig til opladerstationen. Vi vurderer desuden at brugen af metaforer er god, da deltagerne møder meget ukendt, og man i disse situationer forsøger at relatere til netop de metaforiske mønstre, som findes i meningsperspektiverne.

Et godt tandhjul

Et andet sted, hvor vi ser en metafor som et udtryk for kommunikativ læring er, at der på dette kursus bruges metaforen "tandhjul" for individets rolle i fællesskabet, hvilket en kursusleder beskriver:

“Vi har et mantra der hedder; trivsel er ikke noget man gør alene, det er noget vi gør sammen. Det er noget vi skaber sammen. Det er fællesskabet rundt om dig, der gør dig til et godt tandhjul, men du har også ansvaret for at være et godt tandhjul. Kend dig selv så godt, vær udhvilet. Så du kan være et godt tandhjul for andre.”(Bilag 3, ll. 389-392).

Vi ser det fælles sprog om tandhjul og betydningen af at være et godt tandhjul for både sig selv og andre som en kommunikativ læring, da tandhjulet indeholder en forståelse for både værdier, følelser og moralske beslutninger. Udviklingen af tandhjulene beskriver den ene kursusleder endvidere sker i små skridt:

“Det handler om, at gøre de der tandhjul langsomt klar til at komme ind i helheden, som er golfklubben. Så i starten får de et netværk med hinanden, men vi vil jo også gerne have, at de rækker udad [til andre]. Vi kan i hvert fald prøve at skabe nogle betingelser for det.”(Bilag 3, ll. 402-405).

Vi ser, at tandhjulsmetaforen bruges til at tydeliggøre den enkeltes betydning for at have et velfungerende fællesskab på kurset og et velfungerende samfund i et større perspektiv. Denne oversættelse forstår vi, er med til at påvirke deltagernes meningsskemaer, ved at nuancere vigtigheden af det enkelte tandhjul i større sammenhænge, hvilket både præger deltagernes måde at anskue sig selv på og handle på. Der kan dermed ses ændringer i deltagernes erfaringshorisonter, når de handler anderledes.

Autentiske relationer

Måden hvorpå tandhjulene gøres klar til at dreje sammen med andre tandhjul, sker ved at kurset faciliterer et trygt rum, hvilket kursuslederne beskriver de er meget bevidste om, hvordan de praktisk gør;

“Det er noget med at turde vise noget af dig selv. At der skal være noget andre kan relatere til. Hvis jeg kun har fornemmelsen af at jeg får en overflade af hvad et menneske er, så er det ikke trygt. Jeg har brug for at vide, hvad er det jeg er i rum med. Så det mener jeg faktisk er en helt bevidst måde at være med til at skabe tryghed på. At man lader sig blive set. Jeg har skrevet ordet autenticitet op, som vitterligt er en kvalitet at bringe ind som professionel for at skabe den der grundlæggende tryghed.” (Bilag 3, ll. 154-159)

Den tryghed som kursuslederne mener, det skaber, når man er autentisk og viser noget af sig selv, har de fra start bragt ind i aktiviteterne på kurset, hvilket deltagerne netop beskriver har skabt tryghed. Autenticitet forstår vi i dette speciale som det at blotte sit egentlige selv uden nogen form for facade, hvilket gør det muligt for de deltagere at udvikle en følelsesmæssig tillid til kursuslederne. En deltager fortæller om introugen:

“Helt tilbage ved starten havde vi en ting med, som betød noget for os og som vi fortalte om. De første par dage handlede det meget om at lære hinanden at kende, men det gik jo rigtig hurtigt! Vi begyndte jo allerede at mødes uden for kurset, inden ugen egentlig var omme.” (Bilag 5, ll. 115-118)

Betragtningen om at der blev skabt en tryghed og at relationerne hurtigt blev dannet, bliver bakket op af en anden deltager, som fortæller:

“Jeg har før nævnt min taknemmelighed for at få lov til at være her og få lov til at være en del af det her projekt, og efter den der intro-uge var vi jo allerede begyndt at have en rigtig god connection i gruppen og så er det jo bare fortsat. Det har været trygt at være her.” (Bilag 6, ll. 91-94)

Vi tolker disse udtalelser som udtryk for, at det hurtigt har været trygt at indgå i det sociale fællesskab, som er faciliteret på kurset. Vi forstår, at en central årsag hertil er, at der helt fra begyndelsen har været lagt op til at være autentisk i sin deltagelse, hvilket eksempelvis er faciliteret gennem aktiviteten hvor både deltagere og instruktører fortæller om en personlig medbragt ting. At deltagerne tilkendegiver taknemmelighed for at få lov at deltage, forstår vi som et udtryk for at de netop finder kurset relevant og meningsfuldt. Dertil kommer begejstringen over samværet med de andre deltagere uden for kurset, som vi ligeledes forstår er meningsfuldt for deltagerne, men også som udtryk for, at meningsperspektiverne er ændret, når de begynder at dyrke sociale fællesskaber på andre måder end tidligere, fordi de hurtigt har erfaret at det er værdifuldt for dem. De to udtalelser på dette område bakkes op af, at deltagerne uddybende fortæller om at hjælpe hinanden:

“Alle vil gerne hjælpe en (...). Man kan altid snakke med nogen. Det er rigtig, rigtig dejligt.” (Bilag 5, ll. 36-38)

“Det har jeg ikke prøvet før. Det er jo helt vildt. Altså hvis jeg ligger på gulvet og så kommer der to eller tre mennesker, og nok også flere end det, og hjælper mig op. Jeg ville jo også gøre det samme, hvis der var en der havde det skidt. Så ville jeg gøre akkurat det samme. Det betyder helt vildt meget.”
(Bilag 7, ll. 419-422)

Disse citater udtrykker en forandret tilgang til sociale relationer, end hvad deltagerne før har haft. Vi tolker at de nye sociale erfaringer, som deltagerne har gjort sig, ikke har kunnet kobles til tidligere erfaringer. Med andre ord har deres antagelsesstrukturer ikke kunnet sætte de nye erfaringer i relation til deres tidligere

erfaringer, hvorfor vi forstår at der kan være tale om en transformation af meningsperspektiverne. Dette kommer til udtryk ved, at deltagerne i interviewene beskriver deres situationer forud for kurset:

“Jeg har jo holdt mig meget alene derhjemme fordi det har været nemmere for mig. Så skulle jeg ikke forholde mig til andre mennesker, og de skulle heller ikke, du ved... jeg skulle ikke tænke over hvad de tænker om mig. Det har bare været godt at mærke, at jeg godt kan være en del af noget, som er større end min egen lille verden, og jeg kan også mærke, at folk faktisk bliver i godt humør, når de er sammen med mig.” (Bilag 5, ll. 228-232)

En anden beskriver, hvordan kurset og fællesskabet har forandret hans måde at tænke om sig selv:

“Jeg har jo ikke de der tanker som jeg havde før i tiden, med at du er ingenting værd, du kan lige så godt køre ind i en motorvejspille eller ud foran en lastbil eller et eller andet, sådan noget totalt åndssvagt. Det har jeg jo ikke haft overhovedet haft de sidste fem-seks måneder.” (Bilag 7, l. 473-475)

Deltageren fortæller desuden:

“I november og december plejer jeg at være nede i kulkælderen, sådan rigtig for alvor - og får ekstra piller og alt muligt. Det har jeg jo ikke fået i år og det er på grund af det herude fra, det er 100% sikker på at det er. Det er efter jeg er startet herude at jeg har noget at se frem til og jeg har fået nogle kanon venner, som jeg ikke havde før. Jeg har gode venner, men det her ude, det betyder meget mere end alt det andet. Jeg har jo ikke haft nedtur eller noget som helst siden jeg startede her.” (Bilag 7, l. 141-145)

Ud fra Jans udtalelser om at han ikke længere har samme behov for medicinering efter han er kommet med i fællesskabet forstår vi, at hans mentale helbred er blevet bedre, hvilket er i overensstemmelse med sundhedsstyrelsens definition af mental sundhed, hvor et element er at man indgår i fællesskaber med andre mennesker. Desuden er han mere veltilpas og kan bedre overskue sin hverdag, hvilket ligeledes

er i tråd med sundhedsstyrelsens definition. Disse beretninger ser vi som udtryk for, at deltagerne har gjort sig erfaringer, som har været i uoverensstemmelse med deres meningsstrukturer, som har bragt dem i desorienteringsdilemmaer og startet refleksionsprocesser. Vi ser tydelige tegn på ændrede meningsstrukturer omkring deltagerne selv og deres måde at omgås med mennesker på. Vi forstår at det trygge rum har været en af nøgleelementerne for at deltagerne har været i stand til at gennemgå den udvikling, som de her udtrykker.

Hertil kommer, at det trygge rum og deltagelsen har været med til at facilitere en markant ændring i deltagerens måde at se sig selv på. Dette tolker vi som et udtryk for, at der er sket en ændring i deltagerens meningsstrukturer, hvor sammenligningen med tidligere karaktertræk er et udtryk for kritisk refleksion, som kan have ledt til den transformative læring som citatet kan være et udtryk for.

Opsummering af “Trygt rum til social og personlig udvikling”

Opsummerende omhandler dette tema vigtigheden af at skabe et rum, hvor der er plads til at individet kan udvikle sig personligt såvel som socialt. I temaet fremgår trygheds- og modighedskultur som nøgleord i forbindelse med at skabe et fundament, som understøtter en transformativ læringsoplevelse. Endvidere viser vores analyse af dette tema, at det har været centralt, at deltagerne har knyttet positive følelser til den geografiske placering, som danner rum for den personlige udvikling.

Deltagerne har udviklet et fælles sprog, hvor de bruger metaforer i deres interne kommunikation. I den proces har de udviklet en forståelse for hinandens kommunikerede og tillagte værdier. I det fælles sprog har deltagerne transformeret deres meningsstrukturer, og har blandt andet fået øget indsigt i, hvordan de påvirker hinanden og deres omkringliggende sociale miljøer. Denne påvirkning bruger deltagerne metaforen tandhjul til. Den kultur, som er blevet skabt i fællesskabet, har været influeret af deltagernes såvel som kursusledernes villighed til at være autentiske i relationsdannelsesprocessen. Af temaet fremgår det slutteligt, at autenticiteten har bevirket, at deltagerne har delt deres op- og nedture med hinanden, hvortil der er opstået mulighed for at hjælpe og anerkende hinanden. Vi udleder derfor af temaet, at deltagerne har udviklet sig i måden at omgås hinanden på, og at det trygge rum har været centralt herfor. Denne udvikling bærer præg af transformative ændringer i deltagernes meningsperspektiver, hvorfor vi anser

deltagelsen i fællesskabet som noget der har skabt grobund for en personlig udvikling for den enkelte deltager. Denne personlige udvikling ser vi, har forbedret deltagernes mentale sundhed ud fra sundhedsstyrelsens definition, hvor de nu er mere veltilpas, bedre kan overskue hverdagen og indgår i relationer med andre.

Betydning af ligeværd og bidrag i fællesskabet

Fortrolighed og forbundethed

Dette tema omhandler de mønstre, tendenser og vigtige nedslagspunkter i empirien, som omhandler det ligeværd deltagerne udtrykker har været en central del af deres oplevelse i kurset *Sammen mod ensomhed*. Som beskrevet tidligere, så udgør kurset en tryk ramme, hvori deltagerne har mulighed for at udvikle sig. Med udgangspunkt i denne case, med psykisk sårbare, har specielt fortrolighed været vigtig. Vigtigheden af fortrolighed og tavshedspligt udtrykkes blandt andet i; “ (...) *da jeg fik at vide at der var tavshedspligt herude der gav det faktisk mig lysten til at være en del af det og tør åbne mig op og give noget af mig selv herude*” (Bilag 6, I. 49-51). Vi anskuer den fortrolighed, der har været en del af både strukturen og det trykke rum, som kurset har dannet ramme for, som en grundsten for, at deltagerne har udviklet en gensidig tillid til hinanden. I løbet af kursets første uge, hvor deltagerne var samlet flere gange, havde de til opgave, at medbringe en personlig ting, som de skulle fortælle om:

“(...) deltagerne har medbragt en ting hjemmefra, som siger noget om dem som person. Her har størstedelen af deltagerne medbragt billeder af deres børn, som de knytter en historie til. Specielt én historie fra en deltager bringer følelserne frem. Han har ikke tidligere åbnet op i plenum, men fortæller nu en historie om hvordan hans datter har været med til at få ham ud af et misbrug. Historien er dybt personlig, og han kommer blandt andet ind på, hvordan han nu lever med [en psykisk sygdom]. Flere af deltagerne og også konsulenterne sidder med tårer i øjnene.” (Bilag 4, II. 170-174)

Denne observation ser vi som et eksempel på, at deltagerne føler en tryghed, som gør, at de er villige til at åbne op, og dele personlige ting med fællesskabet.

Kursuslederne udtaler dertil, at den bagvedliggende tanke i forbindelse med den

personlige ting, ligeledes var at deltagerne fik mulighed for at åbne op. Det var dog ikke givet på forhånd; *“Vi kunne jo ikke vide, hvor meget [de] egentligt ville fortælle om [sig] selv.”* (Bilag 3, ll. 245-246). Analogt til dette, giver deltagerne enstemmigt udtryk for, at de har følt sig forbundet til de andre, samt at de har opbygget en intern tillid over en kort periode:

“Der er jo altid nogen at snakke med og gøre noget med. Og så åbner jeg også mere op, når der er nogen af de andre, jeg kan stole på. Hvis ikke jeg kunne stole på nogen, så sagde jeg ingenting. (...) På den første uge fandt vi faktisk ud af, at der var en fortrolighed mellem os alle sammen, selvom vi ikke kendte hinanden.” (Bilag 7, ll. 429-433)

Ud fra citatet forstår vi, at deltageren er overrasket over, at gruppen på kort tid udviklede en forbundethed og intern tillid, hvor de kunne stole på hinanden. Dette er ikke et udtryk for en transformativ læringsoplevelse, da sådanne kræver mere tid. Vi tolker dog, at det kan være et vigtigt led i en transformativ læreproces, at der er tillid til de medmennesker, som indgår i det fællesskab, individet befinder sig i. Dertil bør det også nævnes, at deltagerne, qua deres oplevede ensomhed, med stor sandsynlighed ikke har samme sociale tillid, som mennesker der ikke oplever ensomhed. Med deres oplevede ensomhed in mente, mener vi, at oplevelsen af tillid kan være ny, og derfor har igangsat en refleksionsproces, hvor de genovervejer grundlaget for deres overbevisninger.

Ærlighed - at lægge kortene på bordet

Den sociale tillid, som deltagerne har etableret mellem hinanden, har også medført, at de nu har mod på at dele sårbare historier og lægge alle kortene på bordet. Da ensomhed ofte er et følsomt og stigmatiseret emne, formoder vi, at det er et emne, som deltagerne ikke er vant til at sætte ord på. Kursets rammer har dog givet mulighed for dette:

“Det er første gang jeg har været med i et projekt som det her, og ellers har jeg bare gået nede på støttecenteret de sidste [mange] år - det er det eneste jeg laver. Så [kurset] har givet mig en åbenhed om, at det er faktisk okay at sige tingene som de er. (...) Det giver mig en ro, og så skal jeg ikke tænke

over hvad folk synes om mig... Det har gjort det nemmere for mig at være sammen med andre mennesker.” (Bilag 5, ll. 83-90)

Denne deltager giver i citatet udtryk for, at det har hjulpet ham med at acceptere sig selv, og at han har fået erfaringer med hvordan det bliver opfattet, når han fortæller sin ærlige historie. Denne erfaring mener vi, kan være med til at definere hans fremtidige forståelse og fortolkning af lignende erfaringer. Med andre ord tolker vi, at hans meningsskemaer er blevet transformeret, hvilket betyder at han vil ændre sin forståelse af, hvad der sker, når han i dette tilfælde lægger kortene på bordet, og fortæller sin historie. Erfaringer som disse, kan potentielt være med til at ændre den generelle måde, man konstruerer mening på, hvorfor der vil være tale om transformationer af meningsperspektiverne. Hvis dette skulle være tilfældet, vil det imidlertid kræve kritisk refleksion, som bygger på, at deltageren har oplevet, at erfaringen ikke stemte overens med de herskende meningsstrukturer. Om deltagerne har lignende erfaringer fra andre kontekster, ved vi ikke, hvorfor vi blot kan antage, at det ud fra deres adfærd og udtalelser virker til, at den tillidsfulde og ærlige relation er ny for dem, hvorfor vi mener der kan være tale om en proces der har igangsat en transformativ læreproces.

Betydning af ligeværd

Deltagerne giver alle udtryk for, at de har et godt forhold til hinanden, hvilket de beskriver som en følelse af forbundethed. Det er dog ikke blot relationen deltagerne imellem, som bliver beskrevet som en vigtig forudsætning for, hvad der har gjort *Sammen mod ensomhed* til en positiv erfaring for deltagerne. Deltagerne har, som følge af deres forskellige udfordringer, kontakt til forskellige kommunale instanser, hvor de: “ (...) er lidt ligesom bare et nummer eller proppet ned i en kasse.” (Bilag 5, ll. 362-363). Fra et teoretisk synspunkt tolker vi, at deres dominerende narrativer, med hensyn til hvordan de bliver mødt af de mennesker de har kontakt med i det kommunale, er præget af erfaringer der får dem til at føle sig mindre værd. Hvis dette narrativ skal ændres, vil det kræve en bevægelse over tid, hvor deltagerne langsomt reformulerer deres meningsskemaer og meningsperspektiver. Med dette forstår vi, at deltagerne skal erfare situationer, hvor de får en følelse af ligeværd, således at de kan reflektere over hvordan de selv kan agere i sociale interaktioner, og derigennem udvikle deres sociale og medmenneskelige færdigheder. Med andre

ord vil der være tale om en kommunikativ læreproces, hvor deltagerne lærer at tolke og forstå, hvad der kommunikeres. En sådan læring ser vi som central i denne case, da vi anser deltagerne sociale færdigheder som uforløste. Med det udgangspunkt, ser vi vigtigheden af, at de under kurset er blevet mødt i en ligeværdig relation, som har gjort, at de kunne spejle sig i kursuslederne. Ligeværdet, som deltagerne beskriver, eksemplificeres i nedenstående citater:

“De [kursuslederne] er på niveau med mig. Jeg bliver ikke talt ned til. Jeg føler ikke jeg bliver ikke set anderledes på, selvom at de et eller andet sted jo er på en “højere rang” end mig her, fordi det er dem der står for det. Det er [kursuslederne] bare ikke, fordi jeg bliver ikke set ned på, de ser mig ligeværdigt med dem.” (Bilag 6, ll. 312-315)

“Her er det jo dem der står for det hele, men det mærker du ikke. De er jo nede på jorden ligesom vi andre. Snakker til os som mennesker. Det gør de ikke altid noget på [værestedet], der bliver du ikke altid betragtet som menneske, der kan du godt blive betragtet som bare en borger. Det gør vi jo ikke herude. Her ser de jo mig, som den jeg er.” (Bilag 7, ll. 223-227)

Ligeværdet, som deltagerne beskriver, vurderer vi har været essentielt for, at deltagerne har turde at give indblik i hvilken virkelighed de selv oplever, hvilket bakkes op af at; *“man tør dele erfaringerne herude fordi at man ikke føler man bliver set ned til”* (Bilag 6, l. 145).

Bidrag til fællesskabet

Når deltagerne deler deres tidligere erfaringer i plenum, så giver det ikke blot kursuslederne mulighed for at forstå deres situation, men det giver også de andre deltagere mulighed for at udvise empati og medfølelse. Derudover kan det også være i sådanne situationer, at deltagerne giver råd til hinanden, eller forsøger at nuancere fortællingen ved at give et andet perspektiv på erfaringen. Det bliver med andre ord muligt at give tilbage til det fællesskab, som de selv giver udtryk for, har givet dem så meget. Ifølge kursuslederne var det ikke ambitionen, at deltagerne skulle ‘undervises’ i sådanne sociale færdigheder, men:

“(...) vise hvad er det er der vedligeholder eller er bæredygtigt for sådan nogle relationer. Både disse relationer men også relationer til samfundet. Så er det noget ‘give and take’. (...) Og de har også været beæret over muligheden for at kunne give noget tilbage. Og det tror vi på, at det også er med til at skabe rigtig god trivsel. Det at man får lov til at være vigtig for nogen. Det ved vi ikke [om de er] og det kan vi ikke styre for dem, men vi kan præsentere det.” (Bilag 3, ll. 415-419)

Den proces hvor deltagerne bliver præsenteret for det, som kursuslederne mener skal til for at skabe bæredygtige relationer, anser vi som en læreproces der bærer præg af kommunikativ læring. Vi forstår, at den kommunikative læring, i denne henseende, er central for, at deltagerne kan give noget tilbage til fællesskabet, da vi mener det kræver indsigt og forståelse i den andens situation, for at kunne give noget værdifuldt tilbage. Med udgangspunkt i udtalelser og feltobservationer, ser vi at deltagerne ikke blot har hørt om, hvad der er vigtigt for at skabe og opretholde sociale relationer, men har også anvendt det præsenterede i praksis:

“Herude kan jeg sige noget, og så ved jeg, at der bliver lyttet på det. Og så kan jeg høre hvad de roder med og hvad de har [af problemer], så jeg kan give tilbage med råd til dem eller bare lytte.” (Bilag 7, l. 287-289)

Af citatet ser vi en tydelig sammenhæng mellem det kursuslederne har forsøgt at præsentere, og hvad deltagerne har forstået er vigtigt for deres adfærd i en social relation eller i et fællesskab. Vi anskuer dette, som en del af en læreproces, hvor deltagerne på individuelt såvel som fælles niveau har tilegnet sig en forståelse for, hvordan de skal begå sig i sociale interaktioner. Ud fra en transformativ læringsteoretisk forståelse forstår vi, at de nye erfaringer deltagerne har fået i forbindelse med kurset, har skabt grobund for at reflektere over egen praksis. Denne refleksionsproces kan have fået deltagerne til kritisk at stille spørgsmålstejn ved deres egne vanemæssige forventninger, og dermed udfordret deres hidtil herskende meningsperspektiver. I tilfælde af, at deltagerne i denne refleksionsproces kommer frem til, at de må forkaste tidligere værdier, som har været centrale for deres selvforståelse, vil der være tale om en læreproces der er mere omfangsrig end

almen læring, hvorfor læringsprocessen vil være af transformativ karakter. En sådan læreproces giver Jan udtryk for, at han selv har oplevet:

“Jeg har ikke været sådan en, der har hjulpet [andre]. Jeg har ikke været god til at lytte på andre. Det har jeg aldrig været, men det har ændret sig, efter jeg er kommet herud - for nu kan jeg også selv komme af med noget. Du får noget andet, en anden feedback.” (Bilag 7, ll. 179-382)

At Jan nu er blevet i stand til at hjælpe andre, tolker vi som resultat af en transformativ læringsoplevelse. Her har han transformeret sine meningsstrukturer, skabt ny mening til tidligere erfaringer, samt etableret en forståelsesramme, hvori han har fået nye handlemuligheder. Fundamentet for den omtalte læring mener vi, foruden den struktur der er omtalt i *Genkendelig struktur som fundament for læring*, er skabt på baggrund af den anerkendende og ligeværdige tilgang både deltagere og kursusledere har haft til hinanden. Deltagerne udtrykker enstemmigt, at de i løbet af kurset har haft en følelse af; *“Jeg kan være mig selv.”* (Bilag 6, l. 215). Deltagerne giver endvidere udtryk for, at det er på baggrund af den respekt, accept og åbenhed de er blevet mødt af, at de har følt sig ligeværdige. Vi tolker deltageres erfaringer med den ligeværdige og anerkende tilgang, som noget der har været i uoverensstemmelse med deres etablerede meningskemaer, hvorfor de har befundet sig i et desorienteringsdilemma. Dertil har de nye erfaringer vækket en positiv følelse, hvor deltagerne har følt sig værdifulde:

“Så kom det her [kursus], hvor du lige pludselig bliver betragtet som et menneske og ikke bare en borger. Det har været en himmelvid forskel. Og du bliver anerkendt og du bliver snakket med, og så får du lige pludselig mere overskud til at gøre noget for andre.” (Bilag 7, ll. 516-519).

I forlængelse af ovenstående citat, tolker vi at det fællesskab, der er blevet etableret i forbindelse med *Sammen mod ensomhed*, har været centralt for den læreproces, hvor deltagerne udvikler sig som individer.

Opsummering af “Betydning af ligeværd og bidrag i fællesskabet”

Af temaet tolker vi, at fællesskabet har været med til at give hver enkelt deltager en følelse af at kunne bidrage med værdi til den fælles etablerede relation, som blandt andet kommer til udtryk i den ærlighed deltagerne har i deres fælles kommunikation. Dette, mener vi, kan have været med til at redefinere den måde deltagerne anvender deres viden og erfaringer på, hvorfor deres vanemæssige forventninger vil tillægge lignende situationer ny mening. Med andre ord tolker vi, at deltageres erfaringer fra kurset har været med til, at de har fået nye perspektiver på tidligere erfaringer. Derudover anser vi den ligeværdige og anerkendende relation i det fællesskab deltagerne har etableret, som et led i en proces hvor deltagerne på individuelt niveau har styrket deres selvværd. Det styrkede selvværd, de nye erfaringer og den øgede selvforståelse tolker vi som noget der har været med til at ændre deres narrativer. De transformerede meningsstrukturer mener vi, kan være noget der har givet deltagerne nye perspektiver på deres selvforståelse og deres egen sociale verden, som muliggør en erkendelse af, at der er ting de skal ændre og færdigheder de skal tilegne sig. Med andre ord, har det muliggjort en personlig udvikling, hvor deltagerne har lært at være anerkendende og bidragende når de indgår i sociale sammenhænge.

Værktøjer til fremtidig brug

Fælles om fysisk aktivitet

Som beskrevet i temaet *trygt rum til social og personlig udvikling* danner kurset *Sammen mod ensomhed* grundlag for, at deltagerne kan udvikle sig i en positiv retning. Denne skabes blandt andet som resultat af de opgaver og aktiviteter deltagerne bliver taget igennem. Aktiviteterne og legene hvor deltagere og kursusholdere i fællesskab er; *“til grin på kryds og tværs”* (Bilag 3, ll. 160-161) er ifølge kursusholderne tiltænkt at bidrage til at skabe tryghed, men det er også der; *“vi udfordrer og finder ud af, hvor grænserne går”* (Bilag 3, ll. 163-164). Dette kommer til udtryk i en observation i forbindelse med morgengymnastik, hvor alle, på trods af deres forskellige fysiske forfatninger og verbale udtryk for at de ikke ønsker at deltage, deltager aktivt (Bilag 4, ll. 227-230). Deltagerne bliver her udfordret på deres fysik, men også på deres kognitive tilgang til nye aktiviteter, som de måske ikke forventer at excellere i på forhånd, hvilket bakkes op af Connies udtalelse i

forbindelse med golf; "*Vi allesammen var lige dårlige*" (Bilag 6, ll. 170-171). Vi tolker, at observationen i forbindelse med morgengymnastik, i tråd med de andre fysiske aktiviteter, er et udtryk for en provokation af deltagernes meningsskemaer knyttet til fysisk aktivitet. Ydermere mener vi, at hvis ikke den enkelte deltager deltager i morgengymnastik eller golftræningen, vil han/hun kunne få en oplevelse af at være udenfor fællesskabet, som er endnu et incitament til deltagelse. Deltagelsen giver dog, foruden en følelse af forbundethed til de andre deltagere, mulighed for at deltagerne retrospektivt kan reflektere over hvad det giver dem at være fysisk aktive. Dette, mener vi, kan være et element i en kritisk refleksionsproces, hvor deltagerne kritisk forholder sig til, hvorfor de ikke mener fysisk aktivitet er noget for dem. I tilfælde af, at deltagerne i denne kritiske refleksionsproces kommer frem til, at fysisk aktivitet giver dem en positiv oplevelse, vil de have transformeret deres meningsskemaer, som relaterer sig til fysisk aktivitet. Denne læring tolker vi som læring, der kan åbne for nye kropslige og kognitive erkendelser for deltagerne, hvilket vi mener kan være en ressource deltagerne kan anvende i andre aspekter af deres liv.

En pædagogisk bagdør

Foruden at aktiviteterne var tiltænkt som grænsesøgende, søgte kursuslederne også at understøtte deltagerne i øvelser og aktiviteter undervejs i kurset, så de i fremtiden selv kunne applicere disse i eget liv. Den ene kursusleder udtaler i den forbindelse:

"Vi er jo glade for mennesker, og vi prøver at være med til at bidrage til at de har så godt et liv som muligt. Så vores mål har været, at vi har prøvet at være nogle der holder dem lidt i hånden på vejen, så de selv kan gå på et tidspunkt." (Bilag 3, ll. 51-54)

Af citatet tolker vi, at kursuslederne har et iboende ønske om, at give deltagerne i *Sammen mod ensomhed* de bedste vilkår for at udvikle sig, til selvstændigt at være i stand til at tage større ansvar for eget liv. Strukturen har været et vigtigt grundlag for kurset, som beskrevet i temaet *genkendelig struktur som grundlag for læring*. For denne gruppe, der udgøres af psykisk sårbare, har der som del af strukturen været elementer, hvor deltagerne har udført aktiviteter, som plausibelt har igangsat et desorienteringsdilemma for den enkelte deltager. Endvidere har der været afsat tid til

efterfølgende refleksioner og samtaler om aktivitetens påvirkning i plenum. Et eksempel på en sådan aktivitet fandt sted den første dag i kurset. Her skulle deltagerne, i makkerpar, sige en remse i et progressivt tempo, som fordrede at der blev fejlet. Når der fejles, så skal makkerparrene i fællesskab fejre, at de har lavet en fejl (Bilag 4, Il. 43-45). Vi antager, at deltagerne har tidligere erfaringer med at fejle, og at disse har været med til at definere, hvilken mening de tillægger fejl. Dette kommer til udtryk i den videre observation, hvor deltagerne efter aktivitetens slutning bliver spurgt ind til hvordan de oplever det at fejle. Her giver to deltagere udtryk for, at de synes; *“det er pinligt at fejle, og det til tider kan hindre dem i at fortsætte med det de laver, også selvom det er noget de er glade for”* (Bilag 4, Il. 51-52). Af denne observation tolker vi, at deltagernes meningsstrukturer bliver udfordret. Meningsstrukturerne er styrende for individets handlinger, og erfaringerne med fejl tolker vi, ud fra observationen, til at være hæmmende for den enkelte deltagers deltagelse. Endvidere mener vi, at den nye erfaring med at fejle, samt den efterfølgende fælles diskussion om hvilke følelser det giver deltagerne, har været med til at nuancere forståelsen af at fejle. Derudover udtaler begge kursusledere:

“I vores øvelser er der altid en pædagogisk bagdør - man kan altid være lidt med. Vi tænker meget over, at der er en progression i øvelserne, så det bliver mere og mere udfordrende for dem, men at man altid kan melde fra.” (Bilag 3, Il. 175-177).

Vi tolker observationerne, i samspil med kursusledernes udtalelser, som noget der har igangsat en kritisk refleksionsproces, der kan lede til transformativ læring. Deltagerne har tidligere erfaringer med at fejle, som vi mener har været med til at definere deres handlemønstre. Erfaringerne med at fejle, der er dannet i forbindelse med aktiviteterne i *Sammen mod ensomhed*, anskuer vi som grundlag for, at deltagerne kan etablere og reformere meningsskemaer og dermed få nye måder at tolke og forstå deres egne vanemæssige forventninger til en hændelsessekvens knyttet til det at fejle. Med andre ord mener vi, at aktiviteterne der har fordret fejl, samt den efterfølgende refleksion har været med til at give deltagerne kognitive værktøjer, de kan anvende i andre aspekter af deres liv.

At tage initiativ

Foruden aktiviteterne der har fundet sted, når deltagerne har været samlet i forbindelse med *Sammen mod ensomhed*, har der også været arrangeret aktiviteter mellem de organiserede mødegange. Med dette menes, at deltagerne til hver mødegang har modtaget en kurv, med en opgave samt remedier der skulle bruges hertil, som de skulle løse i fællesskab med en anden deltager. Opgavens indhold har været alt fra at gå en tur sammen, tage i biografen til at deltage i et kulturelt arrangement i byen. Disse opgaver har skubbet deltagerne ud af døren, og ind i en relation de måske ellers ikke ville have indgået i, hvor de i fællesskab har skabt nye erfaringer. Denne erfaring anser vi som et desorienteringsdilemma for deltagerne, som ikke tidligere har haft mod til at etablere kontakt uden for kursets rammer. I den forbindelse har opgaverne været defineret på en åben måde, hvorfor det har været op til deltagerne selv at komme med løsningen. I planlægnings- og løsningsprocessen har deltagerne selv skullet tage initiativ til kontakt, fastsætte en dato samt hvordan de ønsker at udføre den aktivitet, de har haft til opgave at lave. Vi anser opgavekurven som et værktøj kursusholderne har anvendt, for at få deltagerne til selv at tage stilling til, hvordan de indgår i en social relation. Vi mener, at den åbne måde at skulle løse opgaven på, har været med til at skabe erfaringer for deltagerne, hvor de oplever nogle nye følelser de skal forholde sig til. Med det mener vi, at deltagerne, som resultat af ensomhed som deres fællesnævner, sandsynligvis ikke har så mange positive erfaringer med at indgå i sociale relationer. I den forbindelse anskuer vi opgavekurven som en måde, hvorpå deltagerne får udvidet deres erfaringer med sociale relationer, og som kan give deltagerne erfaringer med følelser, de ønsker at opleve igen. Derudover anser vi de færdigheder deltagerne lærer i forbindelse med opgavekurven, som færdigheder de kan anvende i fremtidig relationsdannelse. Jan udtaler i den forbindelse med opgavekurven at; *“Det lægger op til, at vi også skal mødes udenfor det her. Og det synes jeg er noget vi gør. Vi mødes flere gange om måneden næsten allesammen.”* (Bilag 7, ll. 311-313). Derudover ses det også i observationerne, at opgaverne mellem kursusgangene, har været med til at påvirke og udvikle deltagerens sociale- erfaringer og færdigheder:

“Erling fortæller, at han siden sidste mødegang er flyttet. Han er flyttet fra et lille kollegieværelse, og til en 3-værelseslejlighed nede i byen. Han er utroligt taknemmelig, og siger, at det var aldrig lykkedes, hvis ikke han havde været en del af Sammen mod ensomhed. Det er nemlig her, hvor han har mødt Johannes, som ifølge ham selv er blevet en meget god ven. Johannes har nemlig hjulpet ham med flytningen. Af snakken omkring bordet kan jeg høre, at det ikke kun er når deltagerne har fået til opgave at mødes ”ude i virkeligheden”, at Erling og Johannes har mødtes.” (Bilag 4, ll. 653-658)

Af citaterne tolker vi, at de sociale erfaringer deltagerne har gjort sig i forbindelse med kurset, har været med til at udvide deres erfaringshorisont på en sådan måde, at der kan være tale om en transformation af deres meningsperspektiver. Med dette forstår vi, at deltagerne ikke tidligere har knyttet positive følelser til relationsdannelse, men at de nu har fået erfaringer der knyttes til gode oplevelser. Vi antager i den forbindelse, at deltagernes læringsoplevelse er foregået med udgangspunkt i den refleksionsproces, der retrospektivt er foregået, når deltagerne har skabt en positiv erfaring, samt de associationer de i fremtiden sætter i forbindelse med sociale relationer. Med andre ord mener vi, at deltagerne har oplevet en instrumentel læring, som har gjort dem i stand til at løse den konkrete opgave; at mødes i fritiden. Den instrumentelle læring har endvidere givet dem mulighed for at indgå i en social relation, hvor de i mødet med en anden deltager har skulle indgå i en relation hvor de skal afkode de kommunikerede følelser og værdier, hvormed vi antager at deltagerne også har haft mulighed for at opnå en transformativ læringsoplevelse der bærer præg af kommunikativ læring.

Værktøjer til følelshåndtering

I løbet af kurset er deltagerne også blevet præsenteret for forskellige mindfulnessøvelser. Mindfulness er oftest blevet introduceret ifølge med morgengymnastik eller anden fysisk aktivitet. Dette har været en fast del af strukturen, og tankerne bag blandingen af fysisk aktivitet og mindfulness beskriver kursuslederne som;

“Det der med at komme i kontakt med sig selv ved også lige at mærke sig selv med kroppen. Og går med kroppen forrest ind i den måde vi erkender på.” (Bilag 4, ll. 364-365)

“.. og kropsfornemmelse og kropsaflæsning. Det kan både være aktiv i det fysiske, eller den kan være mere stille i mindfulness, som vi tit har kombineret den med. Og også kombineret med det her gearskifte. Nu knalder vi lige op for energien. Kan vi også skrue ned for det? Og hvad lægger jeg mærke til når min krop er i fuld gang og hvornår den er i ro? Så den der selvaflæsning. Man kan sige, det er i hvert fald igen et tilbud til dem. Hvor de kan blive klogere på den aflæsning, og hvad gør det for mig, når jeg er fysisk. Hvordan føles det, hvordan når jeg er i naturen? Og så få givet nogle oplevelser. Nogle erfaringer.” (Bilag 3, ll. 366-371)

Vi anskuer mindfulness som et værktøj, som bliver præsenteret for deltagerne, der kan være med til at udvide og redefinere deres meningsperspektiver. Med dette forstår vi, at det kan udvide deltagerens erfaringshorisonter og dermed bidrage til nye måder at anvende viden og håndtere følelser. Denne forståelse bakkes op af Kim, som har oplevet mindfulness som et værktøj der blev introduceret på en måde, hvor det ikke blev presset ned over deltagerne, men derimod som et tilbud, hvor han kunne tage det med, han kunne bruge:

“Altså jeg tror faktisk at aktiviteterne har haft stor betydning. (...) For eksempel det med mindfulness. Der er jo nogle ting, hvor jeg tænker, det kan godt være det ikke er alt som gør noget for en eller virker for en, men så kan man tage det man kan mærke, at det her, det kunne jeg egentlig godt bruge derhjemme. Så man har fået nogle værktøjer og det er ikke bare blevet presset ned over en. Og det der med at det har været sådan lidt legende, så det har været på en måde der har været til at gå til uden at det har været terapi. Så har man egentlig selv kunnet tage de ting, som man kunne mærke i situationen har virket for en. For eksempel åndedrætsøvelser. Jeg synes også det med at stå og fokuserer ud, altså hvor man bare sådan, kommer fuldstændig helt ned i sig selv. Det kan jeg mærke, det er godt for mig, og det... gør jeg kan mærke min krop den er mere i balance. Og når vi så laver

nogle øvelser for det, så er vi i gang igen. Det har været rigtig fedt!” (Bilag 6, ll. 329-341)

Ud fra vores forståelse, ser vi en god sammenhæng mellem kursusledernes tanker bag måden at skifte i arousal og intensitet og deltagernes opfattelse af, hvad det omtalte gearskifte gør for dem. Derudover tolker vi deltagernes forståelse af, hvad mindfulness kan gøre for dem, som et led i en transformativ læreproces, hvor deltagernes nye erfaringer har været med til at redefinere de kognitive meningsstrukturer og derved givet deltagerne nye handlemuligheder. Denne tolkning understøttes af en observation hvor:

“Kim rækker hånden op, og får ordet. Han siger: ”Jeg lærer meget om mig selv her. Jeg har lært at håndtere mine følelser, og har lært mere om mig selv her, end jeg har i de sidste [mange] år på værestedet. Det er en tydeligt ændret Kim der sidder for enden af bordet. Han smiler, har rank ryg og siger selv, at han er glad. Efter eget udsagn siger han, at han ikke længere reagerer så voldsomt og udadtil, som han tidligere har gjort.” (Bilag 4, ll. 734-738)

Aktiviteter uden for kursets rammer

Foruden de aktiviteter, der har været tilrettelagt af Konsulenthuset Helhjertet, har også golfklubben stillet faciliteter og golftrænere til rådighed. Golfklubben er, som beskrevet i temaet *trykt rum til social og personlig udvikling*, et sted som deltagerne har fået et tilhørsforhold til. Golf er imidlertid også blevet en aktivitet, som deltagerne mødes til uden for kursets rammer. Vi anser golf som et konkret og håndgribeligt værktøj, som deltagerne kan bruge til blandt andet at arrangere sociale arrangementer, udvikle og udvide deres sociale netværk, træne deres sociale færdigheder, samt at være fysisk aktiv alene eller i fællesskab. Om golf udtaler deltagerne:

“Det der med, at vi har været ude at spille golf. Det er virkelig noget vi er kommet til at gå op i. Weekenderne bliver brugt på at komme ud at spille golf herude - og det er noget vi kommer til at tage med os fremadrettet, at vi har fået opbygget et fællesskab med samme fælles interesse.” (Bilag 6, ll. 362-365)

“... jeg havde aldrig troet, at jeg skulle spille golf, men det er jo noget af det fedeste. Også fordi der er så meget i det. (...) Det ser jo nemt ud, men der er så mange ting i det. Og så driller vi hinanden ude på banen “årh den røg ud på marken, held og lykke med at finde den”. Og jeg vil også gerne ud og bruge naturen mere, i stedet for bare at sidde derhjemme, så det [golf] er jo også med til at jeg kommer ud og får gået nogle kilometer.” (Bilag 5, ll. 139-145)

”Når vi spiller golf i weekenden, så får jeg indhold i livet. Før sad jeg altid alene” (Bilag 4, ll. 844-845)

Golf har været en aktivitet, som er blevet stillet til rådighed for deltagerne, som også har været en aktivitet, de har kunnet tilgå i fritiden. Her har der dog ikke været nogen eksterne til at organisere og facilitere aktiviteten, men det har derimod været op til deltagerne eget initiativ, hvis der skulle ske noget i golfklubben mellem kursusgangene. Af de ovenstående citater forstår vi, at deltagerne har taget golfen til sig, og selv har formået at tage initiativ til at arrangere ture ud til golfklubben. Endvidere mener vi, at dette har været noget der har ført til, at deltagerne har skabt et nyt, eller transformeret et tidligere, meningsskema knyttet til det at tage ansvar. Denne transformation ser vi som en bevægelse over tid, hvor deltagerne narratives er blevet rekonstrueret. Dette kan være grundlaget for, at en deltager har været med til at igangsætte en ny ordening på det værested, han er tilknyttet:

“Jeg er kommet med i noget der hedder brugerrådet, hvor jeg skal sige velkommen til de nye og følge dem rundt. (...) Vi er tre i brugerrådet. (...) Det er mig og en af pædagogerne [som har taget initiativ til at starte brugerrådet], fordi jeg sagde til hende, at jeg synes det er svært at komme ind dernede.” (Bilag 7, ll. 94-107)

Vi tolker, at deltageren har været udsat for et desorienteringsdilemma, som har igangsat en kritisk refleksionsproces. Han har dog ikke tidligere haft de fornødne færdigheder til, på daværende tidspunkt, at ændre sine handlemåder. Efter at have deltaget i *Sammen mod ensomhed*, og potentielt har transformeret sine

meningsstrukturer, har han dog været i stand til at tage ansvar for en ændret praksis. Han udtaler selv; *“Jeg tror faktisk det er efter jeg startede herude [at jeg er blevet i stand til at tage initiativ til ting].”* (Bilag 7, l. 113). Vi tolker, at han har været i stand til at tage initiativ, som følge af en transformation af sine meningsskemaer, hvilket retrospektivt har ændret den måde han tænker om sine tidligere erfaringer. I den forbindelse vil refleksionen ske på baggrund af tidligere erfaringer, hvilket har fået ham til at se nye måder at handle mest hensigtsmæssigt på i nye tilsvarende situationer, som i eksemplet med brugerrådet.

Opsummering på ”Værktøjer til fremtidig brug”

I dette tema kommer det til udtryk, at deltagerne trods modstand fra begyndelsen har grebet muligheden for at finde glæde i at deltage i fysisk aktivitet. Vi ser deres udvikling på dette område som et udtryk for en ændring i meningsskemaerne, hvor den pædagogiske bagdør har givet deltagerne den nødvendige tryghed til at udfordre de dominerende meningstrukturer.

Ved at deltagerne er blevet præsenteret for mange forskellige typer af aktiviteter, ser vi at deltagerne selv har udvalgt øvelser og aktivitetsformer, som er brugbare for dem personligt i deres hverdag. Denne proces har bidraget til en udvikling, hvor deltagerne har nemmere ved at kontrollere deres mentale tilstand hensigtsmæssigt.

Af temaet ser vi endvidere, at deltagerne i højere grad er blevet i stand til selv at tage initiativ. Denne ændring anskuer vi, som et resultat af, at de er blevet introduceret for opgaver og aktiviteter, som har hjulpet dem med at tage initiativ til at arrangere aktiviteter sammen, hvilket har skabt nye positive erfaringer. Disse erfaringer, tolker vi, har skabt værdi for deltagerne og givet dem øget mod til selv at tage initiativ til, og ansvar for, at facilitere socialt samvær.

Analytiske nøglepointer

I det følgende vil vi præsentere de analytiske nøglepointer i relation til vores problemformulering, med udgangspunkt i de fremanalyserede temaer. Vi ser, i analysen, flere eksempler på, at deltagerne har gennemgået en transformativ læreproces, hvorfor vi mener, kurset *Sammen mod ensomhed* har dannet rammen for personlig udvikling.

Vi mener, at det er i rammen og opbygningen af kurset, at baggrunden for den personlige udvikling kan forstås. Som det fremgår af analysen, træder trygheden i rummet og relationerne frem som en essentiel del af kurset. Vi mener, at trygheden er skabt af kursuslederne gennem et fokus på ligeværd. Dette er kommet til udtryk i dialogen på tværs af roller og ved en facilitering af et rum, hvor alle aktører giver noget af sig selv til fællesskabet, som er kendetegnet ved autentisk adfærd. På denne måde er det lykkedes at skabe et rum, hvor det er tilladt at være både sårbar og begejstret, når opture og nedture deles. Resultatet heraf har været en udvikling af deltagernes evne til at udvise empati og sparre med hinanden.

Endvidere har det været en vigtig del, at strukturen var ens hver gang, for at skabe tryghed i det genkendelige. For denne struktur har et nøgleelement været, at der til enhver tid har været mulighed for at gribe det der opstår, og på den måde lade dagsprogrammet tilpasse efter deltagernes behov den enkelte dag. Som en del af strukturen har der været tilrettelagt skiftende aktiviteter med diversitet i intensitet og fokus, hvilket har medført ændringer i deltagernes mentale tilstand og muliggjort, at de har kunnet udtrykke deres behov på forskellige baggrunde.

På baggrund af den trygge ramme, har deltagerne haft mod på at deltage i legende aktiviteter, som har været centrale i kursets struktur. For legen såvel som andre aktiviteter, har et kendetegn for fællesskabet været den ligeværdige kommunikation, hvor deltagere såvel som kursusledere er autentiske og personligt involverede. Ydermere har fællesskabet været aktivt uden for kursusoplysningerne. Dette er sket med udgangspunkt i faciliterede opgaver udarbejdet af kursuslederne, men udført af deltagerne. Dette har givet deltagerne sociale færdigheder til at tage initiativ til socialt samvær, hvilket kommer til udtryk ved, at faciliteringen ikke længere er nødvendig. I fællesskabet har det været muligt for deltagerne at dele deres erfaringer, glæde og sorg, samt at skabe nye erfaringer sammen, hvilket vi tolker har været med til at skabe desorienteringsdilemmaer for den enkelte. Vi mener derfor, at fællesskabet på forskellig vis har været stimulerende for den enkelte deltagers personlige udvikling.

Diskussion

Af vores analyse fandt vi at deltagerne har gennemgået en udvikling, der kan karakteriseres som transformativ læring. Hertil fandt vi en række forskellige parametre, som giver indsigt i, hvordan fællesskaber kan faciliteres på en måde, der fremmer personlig udvikling. I det nedenstående afsnit vil vi i forbindelse med belysningen af vores problemformulering sammenholde vores resultater med tidligere forskning, som blev identificeret i *State of the art*, for at se hvordan vores fund kan understøtte den eksisterende litteratur. Derudover vil vi diskutere i hvilken grad vores fund kan bidrage med nye indsigter inden for specialets felt. Dernæst vil vi diskutere de analytiske nøglepointer ud fra andre teoretiske ståsteder samt forholde os kritisk til de i specialet anvendte metoder.

Resultatdiskussion

Vi ser gennem analysen flere eksempler på, at der i de organiserede såvel som uorganiserede fælles aktiviteter, bliver skabt situationer hvor den enkelte deltager ikke kan finde mening ud fra de allerede konstruerede meningsstrukturer, da disse situationer ligger langt fra deltagerens tidligere erfaringer. Disse situationer bringer deltagerne i et desorienteringsdilemma, som starter refleksionprocessen der er grundlaget for transformativ læreprocesser. Dette stemmer overens med fund fra Christie et al. (2015), som ligeledes konkluderer, at det er muligt at skabe desorienteringsdilemmaer på individuelt plan ud fra gruppeaktiviteter. Christie et al. (2015) uddyber, at fysisk aktivitet kan udløse en transformativ læreproces, hvilket er i tråd med deltagerens erfaringer med fysisk aktivitet i forbindelse med *Sammen mod ensomhed*. Endvidere undersøger studiet, hvorvidt desorienteringsdilemmaer kan udløses via fysisk aktivitet. Dette peger tendenser i vores analyse på, kan lade sig gøre. Hertil skal det dog nævnes, at vi ser desorienteringsdilemmaet opstå på baggrund af, at deltagerne i dette speciale ikke har nogen nylig involvering i fysisk aktivitet, hvorfor vi tolker, at deltagerne må konstruere nye eller rekonstruere gamle meningsskemaer knyttet til fysisk aktivitet for at kunne forholde sig til nye erfaringer med fysisk aktivitet. Endvidere viser yderligere to studier (Donovan et al., 2021; Santini et al., 2022) at der er en positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet og mental sundhed. Fra analysen ser vi, at deltagerens meningsskemaer er blevet udfordret gennem fysisk aktivitet. I forlængelse heraf ser vi, at deltagerne nu knytter

deres oplevelse af fysisk aktivitet til en følelse af fællesskab. Følelsen af fællesskab og fællesskabende aktiviteter blandt deltagerne stemmer overens med den praktiske forståelsesramme for mental sundhed, som præsenteres af Donovan et al. (2021). Her præsenteres tre overordnede retningslinjer; 1) gør noget aktivt, 2) gør noget sammen og 3) gør noget meningsfuldt. Hvorvidt deltagerne i dette speciale har anskuet de fysiske aktiviteter som meningsfulde ved vi ikke, men vi tolker ud fra deres beretninger om taknemmelighed for kursets opbygning, samt hvilke aktiviteter de selv vælger at organisere med hinanden, at det fysiske element har været meningsfuldt.

Studiet af Torosyan (2008) bakker yderligere op om, at personlig udvikling kan knyttes til samværet med andre. Heri konkluderes det, at udviklingen i højere grad kan knyttes til det generelle samvær end til den faciliterede aktivitet, og at læringen i høj grad var forbundet med deltagerens syn på sig selv og andre. Disse perspektiver kan ikke med sikkerhed siges at gå igen på *Sammen mod ensomhed*, men det er sandsynligt at sammenhængen mellem aktiviteter og læring på kurset kan forstås ved, at aktiviteterne har faciliteret samværet, som har haft stor betydning for læringen. Gennem denne facilitering ser vi også, at aktiviteterne har indflydelse på igangsættelsen af desorienteringsdilemmaer og dermed betydning for deltagerens personlige udvikling. Deltagerne i *Sammen mod ensomhed* oplever, ligesom beskrevet af Torosyan (2008), at deres syn på sig selv og andre forandres. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved at deltagerne beskriver en større glæde ved sig selv og ved at hjælpe andre.

At det er muligt i forbindelse med kurser og uddannelse for voksne at udvikle sig personligt, bakkes yderligere op af Lewis (2014), der finder at deltagelse i et læringsfællesskab muliggør social deltagelse, fremmer sociale evner og udvikling af sociale kapitalformer. Disse udviklingspunkter kommer som beskrevet også til udtryk i *Sammen mod ensomhed*, der kan anses som et læringsfællesskab til trods for at kursuslederne udtrykker, at der ikke er noget de skal nå, og at kurset ikke har specifikke læringsmål.

Af vores analyse fremgår det, at den transformative læring, som vi vurderer deltagerne har oplevet, sker som en udvikling over tid, hvor den lærendes narrativer rekonstrueres. Dette adskiller sig fra fund i studiet af Ball (1999). De personer Ball interviewede omtalte deres transformative læringsoplevelse som et specifikt vendepunkt, hvor de kom med konkrete eksempler på, hvilke handlinger og

erfaringer der havde haft en transformativ karakter. Her kan det diskuteres, hvorvidt det er muligt at opnå transformativ læring med omgående effekt. Mezirow beskriver i sin fremlægning af transformativ læringsteori, at transformationer af meningsstrukturer sker som en bevægelse over tid, hvor individet formulerer sine meningskemaer og meningsperspektiver på nye måder, eller sågar konstruerer helt nye meningsstrukturer. Vores analytiske fund bakker op om Mezirows formulering af den transformative læreproces, hvorfor vi stiller os kritisk i henhold til fundene i Ball (1999). I studiet bliver det endog beskrevet, at informanterne havde svært ved at sætte ord på den forandring, der var sket med deres antagelser om verden. Dette til trods for, at de alle var bevidst om, at der var sket en forandring. Denne beskrivelse passer godt på den måde deltagerne beskrev deres opfattelse af *Sammen mod ensomhed* samt deres personlige udvikling. I den forbindelse mener vi ikke, at det er af betydelig relevans, at deltagerne kan sætte ord på deres udvikling, men derimod essentielt at de selv har en oplevelse af, at der er sket en positiv forandring. Vi har forholdt os til om deltagernes udvikling kan karakteriseres som transformativ læring, og da ændringer af transformativ karakter er krævende og mere dybdegående end tilegnelse af almengyldig viden og praktiske færdigheder (Illeris, 2013, s. 20), ser vi deltagernes livsforandrende udvikling som resultat af ændringer i deres måde at forstå verden på, og dermed transformerede meningsperspektiver.

I vores analyse er det fremtrædende, at ved at indgå i og opbygge et fællesskab med hinanden i forbindelse med *Sammen mod ensomhed*, er det lykkedes for deltagerne at forbedre deres mentale helbred. Hertil kommer, at fællesskabet deltagerne har opbygget med hinanden har udviklet sig til at mødes om flere fritidsaktiviteter, selvom golf er den primære fællesaktivitet. Netop det at dyrke en udfordrende fritidsaktivitet viser sig i Santini et al. (2022) at resultere i en bedre mental sundhed. Golf kan ligesom andre fysiske aktiviteter i fællesskabet blandt deltagerne i *Sammen mod ensomhed* godt ansues som udfordrende, da deltagerne i denne case beskriver, at de er lige dårlige.

Stelter (2015) argumenterer for, at coachens engagement og personlige forpligtelse er central for den lærendes udvikling. Dette ser vi som sammenligneligt med casen i dette speciale, til trods for at der her er tale om en gruppe af individer frem for blot en enkelt coachee. Dette, da deltagerne giver udtryk for, at specielt kursuslederne har været centrale for deres personlige udvikling. I forlængelse heraf beskriver deltagerne ligeledes, at fællesskabet og det ligeværd de har oplevet blandt

både kursusledere og meddeltagere har været essentiel for deres vilje og ønske om at fortsætte deltagelse og udvikling i *Sammen mod ensomhed*. Dette står analogt til konklusionen fra Stelter (2015), som konkluderer at en opfattet support fra det omkringliggende miljø, er fundamentalt for den lærendes evne til at fortsætte sin udvikling i den ønskede retning.

Specialets bidrag til forskningsfeltet

På baggrund af sammenligningen mellem forskningen inddraget i State of the art og specialets analytiske fund, er det fremtrædende at vi i specialet har fundet centrale elementer for faciliteringen af personlig udvikling i fællesskaber, som ikke er fremtrædende i den eksisterende forskning.

Den personlige udvikling som deltagerne gennemgår i *Sammen mod ensomhed* er i høj grad baseret på trygheden i rummet, som var kendetegnende for hele kurset. Denne tryghed blev italesat som en konsekvens af en indbyrdes fortrolighed og at dialogen internt mellem deltagerne og på tværs af deltagerne og kursusledere var præget af ligeværd. Denne tryghed forstår vi, ud fra analysen, er afgørende for faciliteringen af et rum, der muliggør personlig udvikling.

Et andet afgørende element for at skabe mulighed for at personlig udvikling i fællesskaber kan finde sted, finder vi i specialet i kursets struktur, hvilket ikke er et fremhævet element i litteraturen. Vi vurderer, som beskrevet i analysen, at det er medvirkende til at skabe tryghed, at strukturen for hver kursusgang er ens og at hver kursusgang er bygget op med stor variation i aktiviteter, der adskiller sig tydeligt fra hinanden i intensitet. Dermed kan specialet bidrage med at påpege vigtigheden af struktur, tryghed og ligeværd, når der fremadrettet skal sættes en ramme for fællesskaber, der kan fungere som katalysator for personlig udvikling og forbedret mentalt helbred.

I vores analyse ser vi mange tendenser, som peger i retning af, at deltagerne har oplevet en transformativ læring, og dermed gennemgået en personlig udvikling. Ligeledes ser vi mange lighedspunkter med den eksisterende litteratur. Vi vil derfor forsøge at forholde os kritisk til vores analytiske fund samt forsøge at reflektere over, hvorfor vores fund i høj grad stemmer overens med den tidligere litteratur. Det positive billede, som vores analyse tegner, anskuer vi som resultatet af deltagernes enstemmige udtryk for deres taknemmelighed for at være en del af kurset *Sammen mod ensomhed*. I vores optik er der i empirien ikke nogen tendenser, som viser at

deltagerne ikke skulle have gennemgået nogen grad af transformativ læringsoplevelser. Modsat er der mange eksempler på at deltagerne havner i desorienteringsdilemmaer, når deres meningsstrukturer ikke stemmer overens med den nye erfaring. Vi kan i empirien ikke påvise, at deltagerne reflekterer kritisk over egen praksis, men vi kan se på deres adfærdsmønstre fra observationerne, samt på deres udtalelser fra interviewene, at deres handlemuligheder og adfærd er ændret. Dette forstår vi som en personlig udvikling med afsæt i en transformativ læringsoplevelse, der er opstået på baggrund af fællesskabet.

Teoridiskussion

I dette afsnit vil vi belyse vores analytiske nøglepointer ud fra andre teoretiske perspektiver, som skal nuancere vores forståelse, underbygge de analytiske fund samt give indsigt i hvordan en anden teoretisk referenceramme potentielt havde givet andre fund.

Didaktiske værktøjer

Kerneelementer i transformativ undervisning

I dette speciale er vores teoretiske referenceramme dikteret af transformativ læring, som beskrevet af Mezirow. Denne har vi anvendt i vores forståelse af deltagernes adfærd, udtalelser og specielt i henhold til deres læringsudbytte, hvilket har bidraget til en struktureret analyseproces ud fra et teoretisk begrebsapparat. Da transformativ læring er en læringsteori, har udbyttet af analysen primært omhandlet deltagernes læringsudbytte, hvor vi ser tydelige tegn på, at deltagerne har gennemgået en personlig udvikling på baggrund af deres deltagelse i fællesskabet. Vi har imidlertid set os begrænsede i at udpege hvordan og hvorfor kursusledernes facilitering har bidraget til deltagernes personlige udvikling. Der kan derfor argumenteres for, at vores teoretiske referenceramme har været begrænsende i henhold til at nuancere, hvordan personlig udvikling kan fremmes i et aktivt fællesskab. I den forbindelse vil vi argumentere for, at vores induktive kodningsproces, og udvikling af temaer på baggrund af vores pragmatiske videnskabsteoretiske ståsted, hvor vi har været optaget af hvad der aktuelt giver mening og virker i praksis, har medført at vi har fået en holistisk forståelse af, hvad der har betydning for deltagerne på individuelt- og socialt niveau.

For at nuancere nogle af de analytiske nøglepointer fra specialet, vil vi i dette afsnit inddrage andre teoretiske synspunkter med henblik på at forstå hvilke didaktiske greb, der har ført til deltagernes oplevelse af en tryk ramme med ligeværdige relationer til både meddeltagere og instruktører. I forlængelse af den transformative læringsforståelse, vi har anvendt i specialet, vil vi argumentere for, at det er af relevans at inddrage Edward Taylors udlægning af kerneelementer i transformativ undervisning. Kerneelementerne beskriver Taylor som; individuel erfaring, kritisk refleksion, dialog, helhedsorientering, kontekstopmærksomhed og autentiske relationer, hvilket er; "*de fundamentale komponenter, der rammesætter en transformativ tilgang til undervisning*" (Taylor 2009 s. 4 i Illeris 2013 s. 23). I den forbindelse er det vigtigt, at ingen af de fem kerneelementer kan stå alene, men at de derimod er indbyrdes afhængige. Eksempelvis vil det ikke være muligt at være kritisk reflekterende, hvis ikke man har en erfaring at reflektere over. På samme måde beskriver Taylor (2009, s. 4), at det er essentielt at etablere autentiske relationer, hvis man ønsker at skabe en tryk og tillidsfuld udviklingsramme. Netop Taylors eksemplificering af elementernes indbyrdes afhængighed viser den sammenhæng, som vi i analysen ser mellem deltagernes oplevelse af deres autentiske relation til de andre deltagere såvel som til kursuslederne. Ud fra Taylors beskrivelse af hvilke elementer der er grundlæggende for en transformativ undervisning, mener vi kurset *Sammen mod ensomhed*, i sin udformning, danner grundlag for at deltagerne kan opnå en transformativ læringsoplevelse og dermed en personlig udvikling. Endvidere giver kursuslederne udtryk for, at det har været vigtigt for dem, at være autentiske i deres relation til deltagerne. Dette ser vi, i tråd med Taylor (2009), som et fundamentalt element i den relation der har været mellem deltagere og kursusledere. I forlængelse heraf vil vi argumentere for, at kursusledernes autenticitet har gjort det muligt for deltagerne at spejle deres egen adfærd i kursuslederne. Dette mener vi, har skabt individuelle erfaringer, grundlagt en kritisk refleksionsproces over egen praksis og derigennem skabt desorienteringsdilemmaer, hvor deltagerne har udfordret eksisterende meningsstrukturer. Med andre ord er kursusledernes autenticitet i deres facilitering af kurset blevet anvendt som et didaktisk værktøj, der har fordret personlig udvikling. Endvidere er det ifølge Taylor (2009, s. 12) vigtigt at være opmærksom på konteksten, hvori udviklingen finder sted. I den forbindelse bør man som underviser tillige have øje for den kontekst, som individet befinder sig i, da den har indflydelse

på udviklingsparathed. Det vil sige, at deltagerne vil have påvirkning på, i hvilken grad de er disponeret for forandring. Ud fra analysen ser vi, at kursuslederne i høj grad har hvert enkelt deltagers livserfaringer in mente i deres facilitering af kurset, hvormed vi vil argumentere for, at *Sammen mod ensomhed* favner deltagerne livssituation, ved eksempelvis at gribe det der opstår, og derigennem skaber de bedste betingelser for en personlig udvikling.

Ydermere, ser vi i analysen, at kursuslederne har en holistisk tilgang til struktureringen og faciliteringen af kurset. Dette kan anskues som en helhedsorientering. I helhedsorienteringen lægges der vægt på, at facilitering af kritisk refleksion ofte får for meget fokus, og de følelsesmæssige aspekter derved overses. Endvidere er det sjældent gennem rationel tænkning, at den lærende udvikler sig, men derimod gennem en sekvens af se-føl-forandring (Brown, 2006 i Taylor, 2009, s. 10). I forlængelse heraf præsenterer Taylor (2009) begrebet affektiv viden, at udvikle opmærksomhed på følelser i den reflektive proces, hvilket er et iboende element i kritisk refleksion. Netop opmærksomheden på deltagerne følelser er noget som kursuslederne har haft stor opmærksomhed på i kurset *Sammen mod ensomhed*, hvilket blandt andet kan ses i de værktøjer de har præsenteret for deltagerne i forbindelse med følelshåndtering. Vigtigheden heraf underbygges af Taylor (2009, s. 11), der beskriver forholdet mellem den psykologiske kognitive proces og følelser som indbyrdes afhængigt. Dertil er følelser ofte triggeren for den refleksion, som får den lærende til at stille spørgsmålstejn ved egne meningsperspektiver, hvorfor vi argumenterer for, at kursets opbygning, og den didaktik kursuslederne har anvendt, har været med til at give deltagerne øget indsigt i deres følelser og fået forståelse for hvordan disse kan håndteres. Ifølge Taylor (2009, s. 11) bør man i helhedsorienteringen foruden didaktisk pædagogik også stimulere de lærendes læring på anderledes måder, for eksempel gennem aktiviteter som bevægelse, skuespil og lignende. Med udgangspunkt heri, ser vi kursets struktur og aktiviteter, som en holistisk tilgang til læring, hvor deltagerne er blevet præsenteret for lege- og bevægelsesaktiviteter, som har været en inkorporeret del af deres læringsoplevelse. Endvidere har kursets struktur, og det trygge rum der er blevet etableret, bidraget til at deltagerne har delt deres følelsesmæssige problemstillinger, hvortil de er blevet mødt på en empatisk måde af både kursusledere og meddeltagere. Derved er det blevet muligt at adressere de dynamikker der potentielt er hæmmende for læring, hvilket har igangsat en

individuationsproces, hvor der er blevet skabt en dybere forståelse, erkendelse samt værdsættelse af hvem deltageren er (Taylor, 2009, s. 11). For at sikre en succesfuld helhedsorientering, skal underviseren skabe et læringsmiljø hvor der er fokus på det hele individ, for eksempel ved at skabe ritualer eller skabe et fællesskab, samt modellere empatiske relationer mellem de lærende gennem udtryksfulde aktiviteter som personlige fortællinger og samarbejdsøvelser (Taylor, 2009, s. 11). Netop dette har kursuslederne i stor grad faciliteret, da der i *Sammen mod ensomhed* er blevet skabt et fællesskab, hvor strukturen har været medvirkende til, at der er opstået fælles forståede ritualer, samt hvor deltagerne udviser stor empati for hinanden. I forlængelse heraf argumenterer vi for, at den holistiske tilgang til undervisningen har været medvirkende til, at deltagerne har gennemgået en personlig udvikling.

En didaktisk relationsmodel

For at gå yderligere i dybden med den didaktiske tilgang som Konsulenthuset Helhjertet har anvendt i kurset *Sammen mod ensomhed*, og som vi anser som afgørende for deltagernes personlige udvikling, anvender vi den didaktiske relationsmodel Hiim og Hippe (2003) præsenterer. Med udgangspunkt i empirien, kan vi ikke sige, om kursuslederne intentionelt har anvendt en videnskabeligt beskrevet didaktisk model. Ud fra deres adfærd og deres retrospektive beskrivelser af kurset fra interviewet, mener vi dog der er grundlag for at antage, at deres pædagogiske tilgang har været analog til dialogmodellen, som Hiim og Hippe (2003, s. 18-20) beskriver den. Denne tilgang baserer sig på et ligeværdigt forhold mellem underviser og lærende. Hertil er det underviserens opgave at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i de lærendes individuelle behov og interesser. Her ser vi en tydelig kobling til den måde, som kursuslederne har tilrettelagt *Sammen mod ensomhed*. Dette kommer til udtryk, når kursuslederne beskriver kursets indhold som noget de mener kan bidrage til en øget mental sundhed, men at der er plads til at tage fat i det der opstår, og som er vigtigt for deltagerne. Læringen kan og skal ikke være objektiv (Hiim og Hippe, 2003, s. 20), hvilket stemmer overens med at læringen skal være tilpasset den enkelte. Vi vil argumentere for, at dette ligeledes er i tråd med den undervisning der har fundet sted på kurset, hvor deltagernes enkelte erfaringer og behov har været dikterende for det indhold, og de aktiviteter, de er blevet præsenteret for. Endvidere er det også i dialogmodellen vigtigt, at underviseren udviser engagement, som skal guide den lærende til selv at

engagere sig i lærestoffet. Dette har ligeledes været tilfældet i kurset, hvor deltagerne giver udtryk for, at kursusledernes engagement har været afgørende for deres vilje og evne til at være autentiske. Af analysen ser vi ligeledes, at den trygge ramme har været afgørende for deltagerens transformative læringsoplevelse. Den trygge ramme har været et fokuspunkt for kursuslederne, som selv kommer med bud på, hvad der har været med til at skabe trygheden. Dette står i tråd med dialogmodellen, hvor underviseren er optaget af at udvikle et trygt læringsmiljø, hvor de lærende har mod på at tage større udfordringer op. Lige præcis dette ser vi, er lykkedes for kursuslederne, da deltagerne viser tegn på, og giver udtryk for, at de har gennemgået en personlig udvikling, hvor de har øget deres sociale færdigheder, og nu har øget mod på eksempelvis at tage ansvar og initiativ. I dialogmodellen har man, modsat andre pædagogiske- og didaktiske modeller, en lige vægtning mellem proces og resultat. Processen har for kursuslederne været vigtigere end resultatet, da de efter eget udsagn ikke har haft nogle læringsmål med kurset. Vi mener dog, at kursets formål om at give deltagerne et socialt fællesskab i sig selv er et læringsmål. Fokus har imidlertid været på processen, og det sociale fællesskab, og de færdigheder og indsigter deltagerne har opnået, hvilket vi anskuer som et produkt af en vellykket proces. Endvidere er de færdigheder, som vi ser deltagerne har tilegnet sig, i overensstemmelse med at deltagerne ud fra dialogmodellen; "*får indsigt i deres personlige udvikling og at de lærer at samarbejde og tage ansvar for hinanden*" (Hiim og Hippe, 2003, s. 20).

Hiim og Hippe (2003) introducerer en didaktisk relationsmodel, hvortil de præsenterer seks forbundne kategorier; læringsforudsætninger, ramme faktorer, mål, indhold, læreprocessen og vurdering. Til trods for, at kursuslederne ikke selv nævner, at de har faciliteret kurset med udgangspunkt i denne model, så ser vi, at mange af kategorierne er blevet overvejet og integreret. Specielt deltagerens læringsforudsætninger, blandt andet deres ensomhed og mentale sårbarhed, har været et fokuspunkt for kursuslederne. Indholdet og læreprocessen har været fastlagt på forhånd, med udgangspunkt i deltagerens fællesnævner, men har i processen ændret sig, ud fra de erfaringer kursuslederne har gjort sig i henhold til deltagerens læringsforudsætninger. Indholdet har ændret sig ud fra det behov kursuslederne undervejs i processen opdagede var til stede, hvorfor der har opstået en latent konflikt mellem det intenderede og den faktiske praksis. Denne konflikt beskriver Borgnakke (1991) med to begreber, *espoused theory*, som er det man har

planlagt at udføre i praksis, og *enacted theory*, som omhandler det der helt konkret sker i praksis. Dette mener vi Konsulenthuset Helhjertet har håndteret godt, eftersom deres ønske om at give deltagerne et bedre mentalt helbred og øgede sociale færdigheder stemmer overens med deltagernes selvopfattede udbytte. Dertil har de didaktiske greb, som kursuslederne i deres facilitering har benyttet, muliggjort at de, i deltagernes personlige liv, dominerende og betydningsfulde erfaringer har fået lov til at diktere og modificere indholdet, så det passede til deltagernes interesse og behov. Der kan dog opstå et problem, hvis det intenderede slet ikke opstår.

Fokusområder for mental sundhed

Et teoretisk værktøj Konsulenthuset Helhjertet har anvendt i forbindelse med at skabe indhold i kurset Sammen mod ensomhed er "the Healthy Mind Platter", som beskrevet af Rock et al. (2012). Vi er informeret om, at dette er en central del af den teoretiske baggrund, kursuslederne benytter sig af på kurset. Rock et al. (2012) præsenterer syv fokusområder for mental sundhed, som alle er blevet præsenteret for deltagerne. Endvidere er det teoretiske værktøj ikke blot anvendt som undervisningsmateriale, men er også afspejlet i den måde, kurset er bygget op på. Det vil sige, at strukturen har været baseret på, at deltagerne ikke blot skulle fortælles hvad eksempelvis legetid er, men skulle også lege i praksis. Vi ser dette som et udtryk for, at kursusledernes operationalisering af "the Healthy Mind Platter" har medvirket til, at deltagerne har fået en øget forståelse for, hvilke aktiviteter der kan være anvendelige til at forbedre deres mentale helbred. Vi kan se, fra analysen, at deltagerne har været glade for de værktøjer som de er blevet præsenteret for, og selv kan se anvendeligheden af dem i deres egen verden. Hertil forstår vi, at den teoretiske forståelse kursuslederne har med, har været med til at påvirke deltagerne i en positiv retning i henhold til deres mentale helbred. I forlængelse heraf argumenterer vi for, at den forøgede mentale sundhed er bundfæstet i en transformativ læring, hvor deltagerne hver især har fået øget indsigt og forståelse for, hvilke parametre der er vigtige for deres individuelle trivsel. Den øgede indsigt og meningsskabelse mener vi, er opstået på baggrund af, at deltagerne har skabt nye eller rekonstrueret allerede etablerede meningsskemaer.

Strukturen har ligeledes været et afgørende element, for at deltagerne har kunnet gennemgå en personlig udvikling. Dagsprogrammet er udformet efter, at deltagerne skal være fysisk aktive, være i kontakt med hinanden, naturen og sig

selv, lege med hinanden samt have tid til refleksion. Disse er alle elementer, som Rock et al. (2012), i "the Healty Mind Platter", beskriver som afgørende for en god mental sundhed. Endvidere åbner denne teoretiske tilgang for en nuanceret måde at forstå refleksionsbegrebet i transformativ læring, da refleksion under begrebet 'time-in' bliver sat i forbindelse med mindfulness, der bliver beskrevet som; "*Paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and non-judgmentally*" (Kabat-Zinn, 1994 i Rock et al., 2012, s. 11). Dermed bliver refleksionsprocessen i mindfulness en bevidst handling, som ikke nødvendigvis er igangsat af et desorienteringsdilemma. Mindfulness tager udgangspunkt i erfaringer, hvorfor vi ser et lighedspunkt med transformativ læring, som dog adskiller sig ved at være bevidst igangsat. Dette til trods, har mindfulness været en medvirkende faktor i deltageres personlige udviklingsproces, da deltagerne giver udtryk for, at de anvender mindfulness som værktøj til at arbejde med deres mentale sundhed.

Praksisfællesskaber: Et socialt perspektiv på læring

For dybere at forstå hvilken rolle fællesskabet har spillet for den enkeltes personlige udvikling, har vi valgt at inddrage teori om social læring og praksisfællesskaber (Wenger, 1998, Lave, Wenger, 1991). Her ses læring som en konsekvens af social deltagelse (Wenger, 1998, s. 140), hvilket netop er det vi erfarer deltagerne gør i aktiviteterne i *Sammen mod ensomhed*. Vi forstår at den sociale deltagelse, kan være det, som sætter gang i refleksionsprocessen, og dermed kan bidrage til den transformative læringsproces. Vi ser eksempelvis i analysen, at deltagerne udvikler deres empatiske evner og evnen til at sparre med hinanden, hvilket vi forstår opstår gennem deltagelsen i et socialt fællesskab.

For at være et praksisfællesskab, skal fællesskabet opfylde de tre kriterier; fælles engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2000, s. 229). Det fælles engagement kommer blandt deltagerne i *Sammen mod ensomhed* til udtryk ved, at deltagerne har et fælles ønske om at hjælpe sig selv og hinanden ud af ensomhed. De har ensomhed som fællesnævner, og sparring og det at deltagerne giver hinanden råd på tværs, ser vi som et samarbejde. Denne fællesnævner afgrænser praksisfællesskabet til at bestå af deltagerne og kursuslederne til at være facilitatorer heraf.

Praksisfællesskabet dannes over tid gennem langvarig udøvelse af fælles virksomhed. *Sammen mod ensomhed* har et års varighed, hvor den fælles

virksomhed er træningen af sociale færdigheder gennem deltagelse i et aktivt fællesskab, som tager udgangspunkt i golf. Fælles virksomhed er med andre ord et produkt af de meningsforhandlinger der forefindes i praksisfællesskabet. (Wenger, 2000, s. 230) At praksisfællesskaber dannes og udvikles over tid, kræver både vedvarende fælles virksomhed, men gør også at der udvikles et fælles repertoire. Af analysen fremgår det, at kommunikationen og måden at være til stede på, er meget centralt i fællesskabet, som er præget af autenticitet og ligeværdig kommunikation. Vi anser disse karakteristika ved fællesskabet som et udtryk for, at der er udviklet et fælles repertoire, som desuden også dækker en fælles brug af metaforer, som kun forstås af de involverede i fællesskabet. I fællesskabet er der desuden en omgangstone baseret på kærlige drillerier, hvilket ligeledes er kendetegnende for det fælles repertoire. Det samme gør sig gældende for opladerstationen der, som beskrevet i analysen, er en metafor der bruges i fællesskabet til at beskrive et særligt sted, og knytte effekterne af stedet til det at lade op. Vi ser at både den autentiske adfærd og det fælles sprog udspringer af kursusledernes adfærd, som deltagerne spejler sig i. Dermed forstår vi, at man i en funktion som kursusleder eller tilsvarende kan være med til at hjælpe en gruppe til at blive et praksisfællesskab. Da de tre kriterier for at være et praksisfællesskab er opfyldt, anser vi deltageres fællesskab for et praksisfællesskab. Dermed kan vi også forstå fællesskabet som et læringsfællesskab, hvilket forstærker fællestrækkene med den tidligere litteratur fra Lewis (2014).

Ud over de tre kriterier for praksisfællesskabet, beskriver Lave og Wenger, at al læring er situeret (Lave, Wenger 1991, s. 127). For kurset i golfklubben betyder det, at konteksten og faciliteringen af aktiviteterne er vigtigt for deltageres læringsudbytte. Dette betyder både at situationerne som bliver skabt på kurset, er vigtig for læringen, men også at læringen kan opstå i andre sammenhænge end undervisning. På kurset kommer dette blandt andet til udtryk ved at kursuslederne er gode til at gribe de ting som opstår både under og imellem aktiviteter, som kan være med til at rykke deltagerne. Over tid har vi også set, at deltagerne har lært at støtte og hjælpe hinanden. Denne læring forstår vi har fundet sted på baggrund af en kombination af deltagelsen i kurset og i social aktivitet uden for kursusaktiviteterne i golfklubben. De opgaver, som deltagerne får tildelt og skal løse mellem kursusgangene, er et eksempel på sociale aktiviteter uden for kursusgangene, hvor der ligeledes opstår læring for deltagerne. I disse situationer har deltagerne

eksempelvis lært at tage initiativ til sociale aktiviteter. Herved ser vi, at læringen opstår af deltagelse, og at der nu også arrangeres social aktivitet uden for kurset, uden at det er faciliteret af kursuslederne.

Læring er deltagelse i praksisfællesskabet (Wenger, 1998, s. 149), men i Wengers sociale læringsteori er det legitimt at være perifer deltager i fællesskabet. På kurset er det ligeledes tilladt at være perifer deltager. Dette ser vi komme til udtryk ved, at det ikke er alle som møder op til alle samlinger, hvilket er bredt accepteret. Hertil kommer, at der, som kursuslederne beskriver, "*altid er en pædagogisk bagdør i aktiviteterne*". Med denne metafor som indgår i det fælles repertoire mener de, at det er tilladt kun at være lidt med i aktiviteterne, og at man altid kan og må melde sig ind og ud af aktiviteterne, hvilket deltagerne også benytter sig af. Legitimeringen af periferitet anskuer vi som en central del af, at deltagerne har oplevet *Sammen mod ensomhed* som en tryk ramme, hvor de har haft mulighed for at deltage i differentieret grad. Praksisfællesskabets accept af periferitet, samt at det er muligt at skifte i graden af deltagelse (Lave og Wenger, 1991, s. 133), mener vi har været grundlæggende for at deltagerne, som i denne case er psykisk sårbare, har kunnet gennemgå en personlig udvikling ved at være en del af et fællesskab. Desuden ser vi at muligheden for at benytte den pædagogiske bagdør og muligheden for selv at vælge omfanget af sin deltagelse i aktiviteter har medført at alle deltagere typisk har deltaget i alle aktiviteter i større eller mindre omfang, og dermed også har en læringsmulighed gennem deltagelsen.

Rammernes betydning for læring

Teorierne om transformativ læring forholder sig i høj grad til læringsprocessen, som tager udgangspunkt i individet, men i begrænset omfang til rammerne og miljøet, som individet befinder sig i under sin læreproces. Vi kan ud fra analysen se, at deltagerne lægger stor vægt på rammerne for kurset, hvorfor vi finder det relevant at gå nærmere ind i betydningen af rammerne som *Sammen mod ensomhed* udspiller sig i, og herunder hvordan denne betydning kan spille en rolle for deltageres handlemuligheder og personlige udvikling. Som beskrevet danner golfklubben rammen om *Sammen mod ensomhed*, og herfra er det op til kursuslederne, hvordan rammerne skal bruges.

Gennem vores analyse ser vi, at det er en prioritet for kursuslederne at skabe trygge rammer for deltagerne, hvilket deltagerne også beskriver rammerne som, når

de fortæller om tryghed og fortrolighed. Vi påpeger ligeledes, at de trygge rammer er betydningsfulde for deltagerne muligheder for at gennemgå en transformativ læreproces, men for dybere at forstå rammernes betydning for kurset, inddrages teoretiske perspektiver om sted og rum.

Johannesen (2007) skelner mellem begreberne sted og rum, og beskriver at et rum kan være et hvilket som helst fysisk rum, men at dette bliver et sted i takt med at der opnås en kropslig selvforglemmelse. Dette sker, når vi begynder at færdes mere og mere selvfølgeligt på steder vi er fortrolige med (Johannesen, 2007, s.7-8). For deltagerne i *Sammen mod ensomhed* er beskrivelserne af at trygheden kom over tid, i takt med eksempelvis understregningen af fortrolighed, et udtryk for at rammerne i golfklubben over tid er gået fra at være et rum til at blive et sted. Johannesen (2007, s. 9) uddyber desuden, at stedsliggørelsen er kropsligt baseret, og sker i en permanent udveksling mellem selvforglemmelse og refleksivitet. Netop det kropsligt baserede kan være med til at forklare, hvilken betydning det har haft for deltagerne at være fysisk aktive. Vi forstår, at det netop kan være den fysiske aktivitet i kursets forskellige rum, der har været med til at gøre disse til steder for deltagerne, som løbende færdes mere og mere trygt og selvfølgeligt i disse. Dette kan eksempelvis være forklaringen på, at det både i observationsempirien og interviewene fremgår, at morgengymnastikken ved det gamle hul 18, kaldet opladerstationen, bliver mere og mere naturlig, og at brokken omkring den aftager over tid. Samtidig kan udvekslingen mellem selvforglemmelse og refleksivitet være netop den proces, deltagerne har været igennem, når de løbende har ændret deres meningsstrukturer knyttet til den fysiske aktivitet, og altså også til de rum, der for deltagerne er blevet steder.

Gitz-Johansen et al. (2005, s. 49) uddyber desuden perspektiverne på, hvornår et rum bliver et sted, og definerer denne forskel ved, at man kan se udfoldelsesmuligheder i det fysiske rum, som dermed bliver et sted. Dette perspektiv på steder kan medvirke til en forbedret forståelse af betydningen af "opladerstationen" i golfklubben, som refererer til det sted, hvor både morgengymnastik og mindfulness har udspillet sig. Med perspektivet Gitz-Johansen et al. (2005) beskriver om steder, er det sandsynligt at deltagerne ser forskellige udfoldelsesmuligheder på stedet, som kan forbindes med forskellige udfoldelsesmuligheder med forskellig intensitet, og som dermed kan bruges til at lade op på forskellig vis. Deltagerne beskriver, at de på kurset er blevet bedre til at

regulere sig selv hensigtsmæssigt, hvilket eksempelvis kan være en konsekvens af bekendtskabet med opladerstationen og den medfølgende forståelse af at det at lade op kan ske gennem aktiviteter med vidt forskellig intensitet. Forståelsen af, hvordan det fysiske rum anses af Johannesen (2007, s. 3) for at være socialt konstrueret, hvorfor vi også tillægger kursets brug af rummene en stor betydning for deltagerne har kunnet benytte de muligheder rummene tilbyder til at udvikle sig personligt.

Med inddragelsen af perspektiverne fra Johannesen (2007) og Gitz-Johansen et al. (2005) forstår vi, at den gentagne brug af golfklubbens fysiske rammer på samme vis, er medvirkende til at gøre faciliteterne i golfklubben til steder for deltagerne. Ved at der ved stedsliggørelsen medfølger en tryghed ved faciliteterne, ser vi, at det har betydning for tryghedsskabelsen, at kurset altid udspiller sig i de samme fysiske rammer i golfklubben.

Metodediskussion

Vi vil i det følgende afsnit diskutere vores forskerpositioner og metodiske dispositioner samt forholde os kritisk til disse. Vi vil i denne sammenhæng forsøge at belyse, i hvilken betydning vi mener, vores valg har præget specialets resultater.

I dette speciale, ser vi det som afgørende at være transparente omkring vores forskerpositioner, da disse uundgåeligt præger vores resultater som konsekvens af vores indtagne positioner. I feltarbejdet har særligt den ene forsker qua sit virke som praktikant hos Konsulenthuset Helhjertet ikke mulighed for at foretage feltarbejdet fra en neutral position. Denne forsker har gennem sin praktik fulgt *Sammen mod ensomhed* tæt, og har gennem sin deltagelse i planlægningen og gennemførelsen af kurset haft en baggrundsviden, der undervejs kan have præget hans observationer således, at han har kigget særligt efter opfyldelsen af konsulenthusets intentioner ved hver enkelt kursusgang. Vi har forsøgt at imødekomme denne problematik ved at den anden forsker, som beskrevet, har stået uden for kursets facilitering, og dermed bidraget med et mere neutralt blik på kurset ved hans deltagelse, og har derefter sammenstemt vores feltnoter for at kvalitetssikre disse. Vi forstår den rolle, som den ene forsker har haft i forbindelse med praktikken og deltagelsen i *Sammen mod ensomhed*, har haft flere lighedspunkter med forskerrollen kendt fra

aktionsforskning. Det betyder ifølge Launsø et al. (2017, s. 40), at forholdet mellem forsker og udforskede er tættere end i andre forskningstyper, hvor forskeren derfor skal agere direkte ind i en praktisk sammenhæng, hvilket kan komplicere den forskningsmæssige distance. Vi vil dog argumentere for, at vi til trods for en forskerrolle, der har været kendetegnet af flere funktioner, har fokuseret på at besvare specialets problemformulering, der knytter sig til den forstående forskningstype. Herudover har vi gennem vores arbejde været bevidste om at være systematiske og teorinære i vores fremgangsmåde for at sikre størst mulig neutralitet ved arbejdet med empirien.

Relationen mellem forsker og konsulenthus medfører ligeledes en risiko for, at vores fund bliver præget i en af konsulenthuset ønsket retning. Denne risiko har vi været bevidste om gennem vores arbejde med empirien under både empirigenerering og analyse. I denne proces ser vi det som en styrke, at vi som forskere har indtaget to forskellige positioner med henholdsvis en tæt og en perifer relation til konsulenthuset. Den tætte relation har givet os adgang til alle dele af feltet, hvor den perifere har kunnet bidrage med en sund skepsis ved fremanalyseringen af specialets fund. Arbejdet med al empiri i både empiriindsamling og analyse er foregået i fællesskab, hvor vi har sikret intersubjektiv enighed for at sikre gyldigheden af specialets fund. Hertil kommer at vi vurderer det som en styrkelse af specialets validering, at der er overensstemmelse mellem udtalelser og handlinger, hvilket Kvale og Brinkmann (2009, s. 284) beskriver som pragmatisk validering.

Som det fremgår af specialets resultater har deltagerne i høj grad udviklet sig personligt gennem transformative læreprocesser. Vi har som beskrevet været opmærksomme på, om disse resultater skyldtes vores involvering og engagement i *Sammen mod ensomhed*, og for at sikre en åbenhed og modtagelighed for resultater pegende i en anden retning, har vi som det fremgår af interviewguiden samt transskriptioner (Bilag 1-7) spurgt gentagende til, om deltagerne havde ønsker til ændringer eller input til forbedringer på kurset, hvor der enstemmigt blev svaret at intet skulle ændres. Dette ser vi som et udtryk for, at de positive resultater af kurset er oprigtige udtryk for, at det er lykkedes at facilitere et fællesskab, der har været godt til at stimulere til transformative læreprocesser. Ved et kritisk blik på disse svar, kan det tænkes at det i nogen grad har præget deltagerne, at der under interviewene har været en magtrelation mellem interviewer og informant, da den primære

interviewer har indgået som instruktør på kurset qua sin praktik, samt at vi har siddet to interviewere men blot en informant, som vi er bevidste om tilhører en udsat gruppe. Beslutningen om at lade instruktøren være primær interviewer blev truffet, da vi vurderer at den tætte relation, som er opstået mellem ham og deltagerne, ville åbne for dybere svar, end ved at den anden forsker skulle stille meget personlige spørgsmål uden at have en særlig relation, hvilket vi vurderede kunne være overvældende og derfor resultere i mindre uddybede svar. Vi er bevidste om, at den nære relation, samt primærinterviewer og deltagers indbyrdes erfaringer fra kurset, kunne skabe indforståede svar i forbindelse med interviewene. I sådanne situationer havde den sekundære til opgave at stille opklarende spørgsmål, hvilket vi mener har bidraget til en fyldestgørende empiri

Analytisk generaliserbarhed

Da dette speciale baserer sig på et casestudie under den forstående forskningstype, har vi benyttet os af kvalitative metoder, og generaliseringstypen vil derfor knytte sig til analytisk generaliserbarhed (Roald, Kjøppe, 2008, s. 95, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 334). Analytisk generalisering indebærer en velfunderet bedømmelse af, hvorvidt resultaterne fra én undersøgelse kan være vejledende for udkommet af en anden situation, og er baseret på en analyse af ligheder og forskelle mellem disse situationer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 334). I forlængelse heraf har det været vigtigt for os, at opfylde helhedskriteriet, hvor vi har skabt transparens ved at beskrive konteksten hvori casen finder sted samt fremvise og argumentere for metodiske valg. I forlængelse heraf beskriver vi vores transskriptionsmetode, analysemetode samt videnskabsteoretiske overvejelser, hvilket ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) giver mulighed for intersubjektiv kontrol og kritik af forskningsresultaterne. Endvidere består analytisk generalisering af en to-trins proces, som først omhandler hvordan vores resultater fra casestudiet har indflydelse på en bestemt teoretisk konstruktion eller -hændelsesforløb, hvorefter vi med udgangspunkt i samme teoretiske referenceramme kan generalisere til andre situationer med lignende karakteristika (Yin, 2010, s. 21-23).

Med udgangspunkt i ovenstående vil vi argumentere for, at fundene i dette speciale kan generaliseres til andre kursus- og uddannelsesforløb, hvor der skal faciliteres et fællesskab med plads til personlig udvikling. Hertil er det vigtigt, at undervisningen faciliteres som transformativ undervisning, samt at der er en

tidsramme, som giver plads til den transformativ læringsoplevelse. For at få resultater analogt til specialets fund, er det ligeledes vigtigt, at konteksten der generaliseres til har lignende karakteristika, jo flere ensartede karakteristika, jo større er generaliserbarheden af resultaterne. I dette tilfælde bør graden af, og muligheden for generalisering bedømmes på baggrund af casens deltagere, som alle var kendetegnet af psykisk sårbarhed. Dertil kan det antages, at eksempelvis tryghed har spillet en større rolle, end hvis ikke deres mentale helbred var ustabil. Derudover bør også kursets opbygning, uden et egentligt læringsmål, tages med i overvejelserne. Det kan antages, at der på størstedelen af interne- såvel som eksterne kurser, i virksomheder og organisationer, vil foreligge et konkret læringsmål, hvor den personlige udvikling af transformativ karakter ikke vil være det primære mål. Der er dermed flere specifikke karakteristika for denne case, som graden af generaliserbarhed bør vurderes på baggrund af. Dette har vi forsøgt at muliggøre "*ved at specificere den understøttende dokumentation og eksplicite argumenterne*" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 334), og derigennem gjort det muligt for læseren selv at bedømme muligheden for generalisering.

Konklusion

For at besvare hvordan et fællesskab kan faciliteres således det fremmer personlig udvikling, må vi først vurdere, om der er sket personlig udvikling for deltagerne på kurset *Sammen mod ensomhed*. Denne vurdering laver vi på baggrund af specialets fund, hvoraf vi konkluderer, at der er tegn på, at flere af deltagerne har gennemgået individuelle transformativ læreprocesser faciliteret af deltagelse i fællesskabet, som har bidraget til deres mentale sundhed. Centralt for muliggørelsen af deltageres læringsprocesser har været den autentiske adfærd som har kendetegnet kurset, og udspringer af kursusledernes autentiske tilgang til samværet med deltagerne. Denne autentiske adfærd har været afsmittende og vi ser at betydningen heraf har været en udpræget respekt og accept, hvor der er plads til at handle autentisk i alle sammenhænge. Dermed har der også været plads til at deltagerne har kunne udtrykke deres følelser, når de undervejs i kurset er havnet i desorienteringsdilemmaer og har haft behov for hjælp og sparring fra kursusledere eller andre deltagere, som har kunnet støtte den enkelte i den igangværende udviklingsproces. I denne sammenhæng ser vi at tid har været et nøgleelement for

deltagernes udvikling, så det har været muligt at have sig selv med i udviklingen og give den transformative læringsproces den tid der var nødvendig til både kritisk refleksion og relationsdannelse.

Vi ser deltagernes desorienteringsdilemmaer i høj grad er opstået i forbindelse med aktiviteterne faciliteret på kurset eller mellem kursusgangene. Derfor vurderer vi, at det til en fremtidig facilitering af fællesskaber, der skal fremme personlig udvikling, er afgørende at være grundig i sine aktivitetsvalg og i variationen heraf. Denne variation har for deltagerne betydet, at de har haft mulighed for at udtrykke deres behov i forskellige situationer, samt at deltagerne har fået mulighed for at sortere i præsenterede værktøjer til følelshåndtering, der virker for dem og kan bruges i fremtiden.

For faciliteringen af fællesskaber, der fremmer personlig udvikling, ser vi desuden de fysiske rammer, strukturen og kursusledernes didaktiske greb som afgørende for deltagernes udbytte. Dette kommer til udtryk ved, at deltagerne knytter sig til de fysiske rammer og kan slappe af i den kendte struktur som begge dele bidrager til at skabe et trygt miljø, som er afgørende for at deltagerne har mod på at være autentiske og dermed tillade sig selv og hinanden at gennemgå personlig udvikling. Rammerne og strukturen er tæt forbundet til kursusledernes didaktiske greb, som vi vurderer, er helt afgørende for deltagernes begejstring for kurset. Dog kan det ikke konkluderes, hvorvidt de didaktiske greb bliver foretaget på baggrund af specifik forberedelse til dette kursus eller på baggrund af stor erfaring i rollen som kursusleder.

Metodisk vurderer vi, at kombinationen af kvalitative semistrukturerede interviews og etnografisk feltarbejde har bidraget til et dybdegående indblik i deltagernes personlige udviklingsprocesser og baggrunden herfor. I analysearbejdet vurderer vi, at det har været en styrke at kunne kombinere den ene forskers nærhed, relation til deltagerne og involvering i kurset med den anden forskers udefrakommende og neutrale blik med henblik på at skabe intersubjektiv enighed. Denne sammensætning har medvirket til at vi har haft stor baggrundsviden og forståelse for konteksten, samt haft et udenforstående perspektiv der med større sandsynlighed kan få øje på de blinde vinkler, der kan opstå som konsekvens af stor involvering.

På baggrund af de analytiske fund samt konklusionerne i dette speciale, mener vi at man i fremtidigt arbejde, med eksempelvis trivsel og mental sundhed,

med fordel kan drage inspiration af måden hvorpå *Sammen mod ensomhed* er faciliteret. Uddybende vil det sige, at man som underviser bør anskue underviser og lærende som ligeværdige parter med fælles ansvar for undervisningens udbytte. Endvidere betyder det, at man som underviser skal facilitere og tilpasse indholdet af undervisningen ud fra den lærendes behov og interesser samt give plads til at afvige fra det planlagte program, da det er vigtigt at agere autentisk som underviser og udvise oprigtig personlig interesse for den enkelte. I forlængelse heraf bør man som underviser have fokus på at udvikle et trygt læringsmiljø, hvor det enkelte individ ønsker at involvere sig. Dette kan man som underviser sikre ved at strukturere undervisningen på en måde som faciliterer samarbejde og selvstændighed, analogt til måden vi ser det faciliteret i specialets case.

Artikel

I en dansk golfklub er et ambitiøst og socialt ansvarligt projekt stablet på benene. Her ønsker man at lave et tilbud til socialt udsatte med ensomhed som fællesnævner. På denne måde opstod et kursus kaldet *Sammen mod ensomhed*, hvor der er højt til loftet og plads til personlig udvikling. Men er det overhovedet muligt at facilitere et fællesskab med fokus på individuel personlig udvikling? Og hvad er i så fald vigtigt for at lykkes med faciliteringen? Det har vi sat os for at undersøge ved at følge kurset *Sammen mod ensomhed*, der netop har den ambition.

Sundhedsstyrelsen udgav i 2022 rapporten "Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil 2021", hvoraf det fremgår, at danskernes mentale helbred løbende er blevet dårligere for både mænd og kvinder siden 2010. Mental sundhed defineres af både Sundhedsstyrelsen og WHO som; "*En tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker*" (Sundhedsstyrelsen, 2022).

Netop de sociale kompetencer, som er nødvendige for at indgå i fællesskaber med andre mennesker, er helt centrale på kurset, som er fondsfinansieret og afholdt af Konsulenthuset Helhjertet. Kurset strækker sig over et år, hvor deltagerne i den første uge var samlet dagligt, men løbende er der blevet længere mellem samlingerne, som typisk finder sted med en måneds mellemrum. På en kursusdag møder deltagerne ind til formiddagskaffe, og derfra er programmet varieret mellem samtaler, mindfulness, lege, fysisk aktivitet og forskellige oplæg inden dagen afsluttes med fælles frokost og golftræning.

Konsulenthuset Helhjertet er inspireret af David Rock og Daniel Siegels tanker om mental sundhed, og kurset er derfor bygget op omkring temaer fra "the Healty Mind Platter" (Rock et al., 2012), som indeholder syv emner, som alle skal prioriteres, for et godt mentalt helbred. Opbygningen af kursusdagene inviterer til deltagelse og interaktion på forskellig vis, hvilket giver de ni deltagere stor mulighed for at udtrykke deres behov, blive udfordret på personlige grænser og udvikle deres kommunikations- og samarbejdsevner i fællesskab med både meddeltagere og kursusledere med henblik på at øge deres mentale sundhed. Mellem samlingerne

ligger kurset ikke stille, men ansvaret er lagt mere i hænderne på deltagerne, som ved hver samling stilles en opgave, som skal løses inden næste samling. Disse opgaver skulle løses i samarbejde med en anden deltager fra kurset, for på den måde at lade deltagerne få erfaring med at tage sociale initiativer og dyrke relationerne fra kurset.

Tilgang til undersøgelsen

Til at undersøge, hvorvidt deltagerne har gennemgået en personlig udvikling ved deltagelse på kurset, tog vi udgangspunkt i Mezirows teori om transformativ læring, som Illeris (2012, s. 56) siger drejer sig: “... om overvejende *kognitiv personlig udvikling gennem ændringer af individets ‘meningsperspektiver’ og ‘referencerammer’*”, hvor meningsperspektiver og referencerammer danner individets meningsstrukturer. Vi forstår derfor personlig udvikling, som noget der indebærer en transformativ læreproces. En ændring i meningsstrukturerne sker ifølge Mezirow ved at man får erfaringer, som ikke kan forstås med individets nuværende meningsstrukturer, og man derfor havner i et desorienteringsdilemma, hvor de nye erfaringer kræver kritisk refleksion, der som resultat kan udvikle individets meningsstrukturer. (Mezirow, 2007 i Illeris, 2013 s. 22).

For at undersøge, hvorvidt deltagerne gennemgår en transformativ læreproces, er vi metodisk gået til dette casestudie ved at udføre etnografisk feltarbejde og interviews. Feltarbejdet består af feltobservationer og uformelle samtaler, og er udført til alle kursusforløbets 14 kursusgange fordelt over ni måneder, hvor den ene forsker har fulgt *Sammen mod ensomhed* i forbindelse med en praktikperiode, og her har han i praksis fungeret som instruktør på kurset. Dette har udmøntet sig i en nærhed og personlig relation til kursets deltagere. Den anden forsker har deltaget i en enkelt kursussamling, som har givet en forståelse for kursusformen, men med en bevaret distance. Launsø et al. (2017 s. 36) beskriver, “*Forholdet mellem forsker og udforskede er kendetegnet ved både nærhed og distance. Der kan være fare for, at forskerens nærhed til de udforskede gør, at han bliver for »indfødt«.* Han må også kunne trække sig tilbage og fortolke feltet udefra”, hvilket vi netop mener at have opnået ved at indtage to forskellige positioner, som har komplimenteret hinanden.

Til generering af empiri har vi udover feltarbejdet benyttet os af kvalitative forskningsinterviews, som består af tre interviews af deltagere samt et med de to projektledere fra konsulenthuset. Disse blev udført som semistrukturerede interviews, som muliggjorde at der kunne stilles opfølgende spørgsmål og interessante udtalelser kunne forfølges (Kvale og Brinkmann 2015, s. 40).

Deltagernes personlige udvikling

Gennem kursusforløbet ser vi, at deltagerne i høj grad udvikler deres sociale færdigheder, hvilket de selv italesætter gør en stor forskel i deres hverdag, som de i høj grad værdsætter. Vi oplever denne udvikling af sociale færdigheder som en personlig udvikling, der for hver enkelt er opstået som konsekvens af deltagelsen, og som kommer til udtryk på forskellig vis. Vi anser denne udvikling som transformativ læring, hvor der er sket ændringer i deltagernes meningsstrukturer.

For deltagerne kommer udviklingen til udtryk ved, at de på kurset får erfaringer med at indgå i forskellige typer af sociale aktiviteter, som i høj grad bryder med deltagernes hverdag og vaner. Disse nye erfaringer ændrer gennem individuel refleksion på deltagernes grundlæggende forståelse af mening med tilværelsen, hvor de udtrykker en taknemmelighed for at være en del af kurset, hvor de som noget nyt i deres liv oplever at indgå i et fællesskab hvor alle både ønsker at hjælpe og blive hjulpet, når der er behov, hvilket en deltager sætter ord på:

“Det har jeg ikke prøvet før. Det er jo helt vildt. Altså hvis jeg ligger på gulvet og så kommer der to eller tre mennesker, og nok også flere end det, og hjælper mig op. Jeg ville jo også gøre det samme, hvis der var en der havde det skidt. Så ville jeg gøre akkurat det samme. Det betyder helt vildt meget.”

At indgå i dette fællesskab har ud over den store forbundethed smittet af på deltagernes mentale helbred, hvilket en deltager ligeledes sætter ord på:

“Jeg har jo ikke de der tanker som jeg havde før i tiden, med at du er ingenting værd, du kan lige så godt kører ind i en motorvejs pille eller ud foran en lastbil eller et eller andet, sådan noget totalt åndssvagt. Det har jeg jo ikke haft overhovedet haft de sidste fem-seks måneder.”

Deltageren fortæller desuden:

“I november og december plejer jeg at være nede i kulkælderen, sådan rigtig for alvor - og får ekstra piller og alt muligt. Det har jeg jo ikke fået i år og det er på grund af det herude fra, det er 100% sikker på at det er. Det er efter jeg er startet herude at jeg har noget at se frem til og jeg har fået nogle kanon venner, som jeg ikke havde før. Jeg har gode venner, men det her ude, det betyder meget mere end alt det andet. Jeg har jo ikke haft nedtur eller noget som helst siden jeg startede her.”

Vi ser disse citater som eksempler på udtryk for personlig udvikling samt et forbedret mentalt helbred, som er opstået på baggrund af deltagelse i fællesskabet.

Bekræftelsen af at der er sket individuel personlig udvikling på baggrund af deltagelse i et fællesskab, leder tilbage til undersøgelsens primære interesseområde, som går på, hvad der er vigtigt for at lykkes med at facilitere et sådant fællesskab.

Fællesskabets kendetegn

For at forstå, hvad der er vigtigt for at lykkes med at facilitere et fællesskab der kan igangsætte en personlig udviklingsproces, har vi i specialet ønsket at belyse hvilke elementer der har haft betydning for udformningen af fællesskabet. I denne proces har vi erfaret, at rammerne, hvori kurset afholdes, er af stor betydning. Deltagerne knytter sig til golfklubbens fysiske rammer, hvilket i sig selv er med til at skabe en tryghed for deltagerne. Til en dybere forståelse heraf, har vi inddraget Gitz-Johansen et. al. (2005) og Johannesen (2007), som beskriver hvordan fysiske rum er socialt konstruerede, og kan gennemgå en stedsliggørelse hvor det fysiske rum udvikler sig fra at være et rum til at blive et sted for deltageren. Denne forandring indebærer, at der er en tilknytning til stedet, hvor deltagerne kan se udfoldelsesmuligheder.

Johannesen (2007, s. 7-9) beskriver mere detaljeret, at et sted er kendetegnet ved at man er fortrolig med dette, og kan opnå en kropslig selvforglemmelse. Vi forstår at den tryghed, som den gentagne brug af golfklubbens rammer skaber, er central for faciliteringen af et trygt fællesskab med plads til personlig udvikling. Et element, som

ligeledes er tryghedsskabende, er den ligeværdige kommunikation, som præger fællesskabet. Deltagerne giver udtryk for, at det er på baggrund af den respekt, accept og åbenhed de er blevet mødt af, at de har følt sig som ligeværdige i relationen. Endvidere har det, på baggrund af kursusledernes autentiske tilgang til faciliteringen, været muligt for deltagerne at spejle deres egen adfærd i kursuslederne. Dette bidrager til, at alle tør at lægge facaden og agere autentisk. Et eksempel herpå, er en observation fra en kursussamling:

“Han har ikke tidligere åbnet op i plenum, men fortæller nu en historie om hvordan hans datter har været med til at få ham ud af et misbrug. Historien er dybt personlig, og han kommer blandt andet ind på, hvordan han nu lever med [en psykisk sygdom]. Flere af deltagerne og også konsulenterne sidder med tårer i øjnene.”

Denne observation viser, at stedet er trygt for alle på tværs af roller, og der er plads til at dele personlige historier, og også plads til at vise, at man bliver rørt. Den trygge ramme i fællesskabet understøttes af aktiviteterne som finder sted på kurset. Her er deltagelse valgfri, og aktiviteterne har altid *“en pædagogisk bagdør”*. Fællesskabet og deltagelsen heri kan forstås ud fra Lave og Wengers teori om social læring og praksisfællesskaber. Her ses læring netop som en konsekvens af social deltagelse (Wenger 1998, s. 140), og vi kan i høj grad koble deltagernes sociale udvikling til deres sociale deltagelse i fællesskabet, som vi argumenterer for opfylder kriterierne for at være et praksisfællesskab.

Praksisfællesskabet er kendetegnet ved at deltagerne er trygge ved både relationer og rammer, og udvikler sig individuelt som konsekvens af deltagelsen. Til at forstå hvordan det er lykkedes at facilitere et fællesskab med disse egenskaber, har vi inddraget Edward Taylors kerneelementer i transformativ undervisning. Disse elementer er; individuel erfaring, kritisk refleksion, dialog, helhedsorientering, kontekstopmærksomhed og autentiske relationer (Taylor, 2009, s. 4). Disse kerneelementer ser vi går igen i den undervisning som udbydes på kurset, hvorfor denne kan ansues som transformativ undervisning.

Konklusion

På baggrund af specialets fund vurderer vi, at der er tegn på, at flere deltagere har gennemgået individuelle transformative læreprocesser som konsekvens af deltagelsen i *Sammen mod ensomhed*. Med udgangspunkt heri konkluderer vi, at det gennem en tryk ramme, transformativ undervisning, didaktiske overvejelser, autentisk adfærd og ligeværdig kommunikation har været muligt at facilitere et fællesskab, som har muliggjort personlig udvikling ved at bringe deltagerne i desorienteringsdilemmaer, som har transformeret deltagerne meningsstrukturer.

Litteratur

- Ball, G.D.S. 1999, *Building a sustainable future through transformation*, Elsevier BV.
- Borgnakke, K. 1991, *Helhedsskolen : læring i helhedsskolen, faglighed i helhedsskolen, lærersamarbejde i helhedsskolen, struktur og organisation i helhedsskolen*, Danmarks Lærerhøjskole, Kbh.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. 2016, "Using thematic analysis in sport and exercise research" in *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* Routledge, , pp. 191-205.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2015, *Kvalitative metoder : en grundbog*, 2. udgave edn, Hans Reitzel, Kbh.
- Buus, N., Tingleff, E.B., Kristiansen, H.M. & Rossen, C.B. 2008, "Litteratursøgning i praksis: begreber, strategier og modeller", *Sygeplejersken*, vol. 108, no. 10, pp. Tillæg.
- Cacioppo, S., Grippo, A.J., London, S., Goossens, L. & Cacioppo, J.T. 2015, *Loneliness*, SAGE Publications.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A. & Grainger, P. 2015, "Putting transformative learning theory into practice", *Australian journal of adult learning*, vol. 55, no. 1, pp. 9-30.
- Collin, F. 2015, "Videnskabsteori" in *Metoder i idrætsforskning*, eds. L.F. Thing & L.S. Ottesen, Munksgaard, København, pp. 34-49.
- Dewey, J. 2005, *Demokrati og uddannelse*, 1. udgave edn, Klim, Århus.
- Dewey, J. 1974, *Erfaring og opdragelse*, Ejler.
- Donovan, R.J., Koushede, V.J., Drane, C.F., Hinrichsen, C., Anwar-McHenry, J., Johannesen, L., Nicholas, A., Meilstrup, C. & Santini, Z.I. 2021, "Twenty-One Reasons for Implementing the Act-Belong-Commit—'ABCs of Mental Health' Campaign", *International journal of environmental research and public health*, vol. 18, no. 21, pp. 11095.
- Elkjær, B. 2012, "Et indblik i pragmatisk læringsteori—med udsigt til fremtiden. I Illeris, K", *49 tekster om læring*, .
- Elkjær, B. 2019, "Pragmatisme" in *15 aktuelle læringsteorier*, 1. udgave edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg, pp. 278 sider.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J. & Kirkeby, I.M. 2005, "Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen" in *Arkitektur, krop og læring* Hans Reitzels Forlag, , pp. 43-66.

- Grant, M.J. & Booth, A. 2009, "A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies", *Health information and libraries journal*, vol. 26, no. 2, pp. 91-108.
- Hansen, K. 2022, jul 26.-last update, *Sammen imod ensomhed og mod nye fællesskaber*. Available: <https://www.fjordavisen.nu/sammen-imod-ensomhed-og-mod-nye-faellesskaber/61538> [2023, 17/02/].
- Helhjertet 2022, , *Konsulenthus helhjertet*. Available: <https://hel-hjertet.dk/helhjertet-kursusvirksomhed/> <https://hel-hjertet.dk/helhjertet-kursusvirksomhed/> <https://hel-hjertet.dk/helhjertet-kursusvirksomhed/> [2022, .
- Hiim, H. & Hippe, E. 2003, *Undervisningsplanlægning for faglærere*, 2. udgave edn, Gyldendal, Kbh.
- Illeris, K. 2019, *15 aktuelle læringsteorier*, 1st edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Illeris, K. 2013, *Transformativ læring og identitet*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Illeris, K. 2012, *49 tekster om læring*, 1st edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N.B. 2021, "Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel", *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, vol. 2, no. 2, pp. 83-103.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015, *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3rd edn, Hans Reitzel, Kbh.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009, *Interview : introduktion til et håndværk*, 2. udgave Steinar Kvale, Svend Brinkmann edn, Hans Reitzel, Kbh.
- Lasgaard, M. & Friis, K. 2015, *Ensomhed i befolkningen - forekomst og metodiske overvejelser*, Region Midtjylland CFK • Folkesundhed og Kvalitetsudvikling, Aarhus N.
- Launsø, L., Reiper, O. & Olsen, L. 2017, *Forskning om og med mennesker*, 7.th edn, Munksgaard, København.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991, "Situert læring - legitim perifer deltagelse I: Illeris K. 49 tekster om læring" in *49 tekster om læring*, ed. K. Illeris, Samfundslitteratur, Frederiksberg, pp. 127-136.
- Lewis, L. 2014, *Responding to the mental health and well-being agenda in adult community learning*, Triangle Journals Ltd, Oxford, United Kingdom :.
- Masi, C.M., Chen, H., Hawkey, L.C. & Cacioppo, J.T. 2010, *A Meta-Analysis of Interventions to Reduce Loneliness*, SAGE Publications.

- Mezirow, J. 2012, "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: Illeris K. 49 tekster om læring", , pp. 156-172.
- Mezirow, J. 2000, *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco, Calif.
- Mezirow, J. & Taylor, E.W. 2009, *Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education*, 1st edn, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Johannesen, L. & Holstein, B. 2021, "Sociale relationer, fællesskab og social kapital" in *Forebyggende sundhedsarbejde*, eds. B.B. Jensen, M. Grønæk & S. Reventlow, 7. udgave edn, Munksgaard, København, pp. 343-362.
- Johannesen, N.K. 2007, "Topografi, krop og idræt–eller noget om at få en røget fisk", .
- Østergaard, C. 2015, "Hermeneutisk fortolkning" in *Metoder i idrætsforskning*, eds. L.F. Thing & L.S. Ottesen, Munksgaard, København, pp. 308-323.
- Roald, T. & Køppe, S. 2008, "Generalisering i kvalitative metoder", *Psyke & Logos*, vol. 29, no. 1, pp. 14.
- Rock, D., Siegel, D., Poelmans, S. & Payne, J. 2012, "The Healthy Mind Platter", *Neuroleadership Journal*, vol. 4, pp. 1-23.
- Rosendahl, H., Davidsen, M., Møller, S.R., Ibáñez Román, J.E., Kragelund, K., Christensen, A.I. & Ekholm, O. 2022, *Danskernes sundhed:Den Nationale Sundhedsprofil 2021*, Sundhedsstyrelsen.
- Saltofte, M. 2016, *Pædagogisk antropologi : et overblik*, 1st edn, Hans Reitzel, Kbh.
- Santini, Z.I., Koushede, V., Hinrichsen, C., Nelausen, M.K., Madsen, K.R., Meilstrup, C., Koyanagi, A. & Johannesen, L. 2022, "Challenging leisure activities and mental health: are they more beneficial for some people than for others?", *A life in the day*, vol. 26, no. 1, pp. 34-46.
- Stegeager, N. & Lauersen, E. 2011, *Organisationer i bevægelse : læring, udvikling, intervention*, 1. udgave edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Stelter, R. 2015, "'I tried so many diets, now I want to do it differently"-A single case study on coaching for weight loss", *International journal of qualitative studies on health and well-being; Int J Qual Stud Health Well-being*, vol. 10, no. 1, pp. 26925.
- Sundhedsstyrelsen 2022, 12/06/-last update, *Mental Sundhed*. Available: https://sst.dk/da/Viden/Mental-sundhed?fbclid=IwAR2hvzDYRuyUd7Q9McX23xkg1Ts8qL0DqR9wvxj_yd0EkB-q-PUinmQITo [2023, 03/08/].

- Taylor, E.W. 2009, "Fostering transformative learning", *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, , pp. 3-17.
- Thing, L.F. & Ottesen, L.S. 2015, *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*, 2nd edn, Munksgaard, Kbh.
- Thomassen, A. & Overgaard 2009, *Aalborg Universitet Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning*.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte, S. 2021, "Feltarbejde og deltagerobservation" in *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*, eds. S. Vallgård & A.M. Bornø Jensen, 6th edn, Munksgaard, Kbh.
- Torosyan, R. 2008, "Self-Reflections on Group Dynamics", *Journal of creativity in mental health*, vol. 3, no. 1, pp. 78-92.
- Wenger, E. 2000, "Communities of practice and social learning systems", *Organization*, vol. 7, no. 2, pp. 225-246.
- Wenger, E. 1998, "En social teori om læring I: Illeris K. 49 tekster om læring" in *49 tekster om læring*, ed. K. Illeris, Samfundslitteratur, Frederiksberg, pp. 140-148.
- WHO 2022, June 17,-last update, *Mental health*. Available: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> [2023, Mar 8,].
- Wohlin, C. May 13, 2014, "Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering", *ACM*, , pp. 1.
- Yin, R. 2010, "Analytic generalization", *Encyclopedia of case study research*, vol. 1, pp. 20-22.